

ISSN:2792-0593



# KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ

KIRIKKALE UNIVERSITY  
JOURNAL OF EDUCATION

ARALIK / DECEMBER 2024

Cilt / Vol: 4

Sayı / No: 2

YILDA İKİ KEZ YAYINLANIR / PUBLISHED BIANNUALY

**KÜED**  
**Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi**  
**KUJE**  
**Kırıkkale University Journal of Education**  
**Yıl/Year: 2024 Cilt/Vol: 4, Sayı/No: 2**

2021 yılında yayın hayatına başlayan Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi, aralık ayında ilk sayısını yayınlamış olup 2022 yılından itibaren yılda iki kez yayın yapan ulusal hakemli elektronik bir dergidir. Birden çok disiplini içerisinde barındıran bir dergi olan Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi, eğitim bilimlerinin tüm alanlarından gelen Türkçe ve İngilizce yayınlara açıktır. Yayımlanan makalelerde belirtilen görüşler yazarlarına aittir. Yazıların yayımlanması, derginin ya da üniversitenin bu görüşleri savunduğu anlamına gelmemektedir.

As being a national refereed electronic journal that has been published twice a year since 2022, Kirikkale University Journal of Education has issued its first publication on December 2021. It is a multi-disciplinary journal which accepts research articles from all fields of educational sciences in both Turkish and English. The opinions expressed in the published articles belong to the authors and are not affiliated with Kirikkale University.

*Dergi İletişim ve Yazışma Adresi/ Contact Information and Correspondence Address:*  
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ankara Yolu üzeri 7.Km. 71450 Yahşihan /  
KIRIKKALE

*Telefon No/Phone Number:* +90 318 357 24 86

*Faks/Fax:* +90 318 357 24 87

*E-posta/E-mail:* [kued@kku.edu.tr](mailto:kued@kku.edu.tr)

*Web:* <https://kued.kku.edu.tr/Idari>

**KÜED**

**Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi**

**KUJE**

**Kırıkkale University Journal of Education**

**Yıl/Year: 2024 Cilt/Vol: 4, Sayı/No: 2**

**Sahibi/Publisher**

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Erman YÜKSELTÜRK

**Editör Yardımcısı/Asistant Editor**

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

## BİLİM KURULU/SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. Dr. Ali TAŞ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cemalettin İPEK, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Deniz TONGA, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gökhan BOLAT, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakkı BÜYÜKBAŞ, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Harun ÇELİK, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin ARTUN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İsmail ÇAKIR Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. M. Akif HELVACI, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Niyazi CAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Refik BALAY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Şamil ÖÇAL Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Tuğrul KAR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Veli TOPTAŞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Musa DEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Feridun KAYA, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Rüstem ORHAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Seçil YEMEN KARPUZCU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Sedef ÇELİK, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

#### **Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik iletişim çabaları ve tercih ettikleri ikna teknikleri**

*Turkish teachers' communication efforts towards their students and their preferred persuasion techniques*

Burcu TUNAY, Salim PİLAV..... 1-21

#### **Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre ortak sınav uygulamasına yerel çözüm: İlçe ölçme ve değerlendirme merkezleri**

*A local solution to the joint examination practice, as proposed by school principals and teachers: The establishment of district assessment and evaluation centers*

Sabri ÇELİK, Mehtap ŞİMŞEK GÜRKAN ..... 22-40

#### **Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji ve bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi**

*Examination of technology and information literacy levels of science teachers*

Gülşah TURAN, Harun ÇELİK ..... 41-59

#### **Kariyer Adanmışlığı ve Kariyer Hedef Tutarsızlığı ile İlgili Makalelerin İncelenmesi**

*Review of the Articles on Career Engagement and Career Goal Discrepancy*

Ravza Nur UYANIK ..... 60-80

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK İLETİŞİM ÇABALARI VE TERCİH ETTİKLERİ İKNA TEKNİKLERİ<sup>1</sup>

Burcu TUNAY<sup>2</sup>, Salim PİLAV<sup>3</sup>

### Öz

Eğitim bir kişide istendik yönde davranış değişikliği oluşturma çabasıdır. Öğretim eğitimin yalnızca bir parçasıdır. Bireyin öğrendiği bilgiler zamanla kalıcı hâle gelirse eğitim gerçekleşmiş olur. O hâlde öğretim ve eğitimin yuvası olan okullarımızda özellikle de Türkçe öğretmenlerinin iletişim kabiliyetinin yüksek olması ve buna bağlı olarak aynı zamanda ikna edici yönünün de gelişmiş olması derslerin başarısının artmasında etkili olacaktır. Bu bağlamda; Türkçe öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı vesilesiyle dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik bazı yöntemler geliştirdikleri söylenebilir. Bu çerçevede, çalışmada ortaokul Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri ile iletişim kurmak ve onları ikna etmek ile alakalı değerlendirmeleri saptanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda derste bu bağlamda kullanmayı tercih ettikleri temel ikna yöntemlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada grup içerisindeki bireylerin görüşlerini paylaşmaya odaklanan nitel araştırma, fenomenografi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile katılımcılara sorular yöneltilmiş ve verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda Türk Dili öğretmenlerinin Cialdini'nin ortaya atmış olduğu taktiklere uygun birçok davranış geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Türkçe Öğretmeni, ikna teknikleri, Cialdini

### *Turkish Teachers' Communication Efforts Towards Their Students and Their Preferred Persuasion Techniques*

#### **Abstract**

Education is an effort to create a desired behavioral change in a person. Teaching is only one part of education. *Teaching turns into education only if the things taught create positive changes in the person's behavior* (Akyüz, 2019, s. 2). *Today, in line with the educational requirements of the age and the new meanings given to education and the changing needs of the students; the success of the teacher is measured not by how he teaches the lesson, depth of his knowledge or his speed in the lesson etc. but how much he can convey the subject he knows to the student, to what extent he is able to lean into the student, and to what extent he can touch the student spiritually. Today, the success of communication is evaluated by its persuasiveness* (Oyman, 2014, preamble). Therefore, in our schools, which are the place of education and training, the high communication ability of Turkish teachers and accordingly developed persuasive aspect will be effective in increasing the

<sup>1</sup> Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Burcu TUNAY tarafından Prof. Dr. Salim PİLAV danışmanlığında hazırlanan "Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerileri Bağlamında Kullandıkları Temel İkna Teknik ve İlkeleri" isimli henüz yayınlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmada söz konusu tez için alınan Etik Kurul Onayı kullanılmıştır.

<sup>2</sup> **Sorumlu Yazar:** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, bpamuk88@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9560-1447

<sup>3</sup> Profesör Doktor - Öğretim Üyesi, Prof. Dr. / Öğretim Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı, Yeni Türk Dili, spilav@aybu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5141-6282

success of the lessons. In this context; It can be said that Turkish teachers have developed some methods to improve students' four basic language skills through the correct and effective use of Turkish. In this framework, the study tried to determine the evaluations of secondary school Turkish teachers regarding communicating with their students and persuading them. At the same time, it was aimed to determine the basic persuasion methods they preferred to use in this context in the course. Qualitative research, phenomenography, focusing on sharing the opinions of individuals within the group, was used in the research. Questions were asked to the participants using the semi-structured interview method and the answers given were evaluated. As a result of the study, it was revealed that Turkish Language teachers developed many behaviors in line with the tactics put forward by Cialdini.

---

**Keywords:** Education, Turkish Teacher, persuasion techniques, Cialdini

---

## Giriş

### Eğitim, Öğretim, İletişim Kavramları ve Modern Eğitimde Öğretmene Yönelik Beklentiler

#### Eğitim, öğretim

Eğitim; kişide yaşam boyu devam eden bir değişim ve öğrenme sürecidir. İnsanların bilgi, beceri, değerler ve davranışları geliştirmek amacıyla yapılan örgütlü bir süreçtir.

Günümüzde eğitim, salt bilgi aktarımından çok daha fazlasını ifade eder. Modern eğitim anlayışı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine odaklanırken eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri gibi önemli yönleri de kapsar.

Türk Dil Kurumunda yer alan tanıma göre; "eğitim, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" (TDK Türkçe Sözlük, 2011) olarak değerlendirilmektedir. Tanım bu açıdan incelendiğinde eğitimin doğumla beraber, aile içerisinde başladığını daha sonra okul çevresi ile devam ettiğini ve tüm yaşam boyunca süregeldiğini söylemek mümkündür. Öyle ki Düşünür Immanuel Kant'a göre (1724-1804): "Eğitimle birlikte kişilerde aydınlanmaya ulaşmak basittir; ne var ki bunun için insanları böyle düşünceleri için erkenden alıştırmak gerekir. Buna rağmen tüm bir dönemi aydınlatmak uzun bir zaman gerektirmektedir." (Şen, 2018, s. 2).

Eğitimin amacı sahip olunan kapasiteleri ve yetileri kişinin kendi amaçlarına uygun şekilde kullanabilmesini öğrenmektir (Vatansever, 2022, s. 865).

Eğitim, toplumun talep ettiği ve önceden belirlenen davranışların kişilere kazandırılması sürecidir. Önceden hazırlanmış bir plana uyularak yapılmasının yanı sıra bir plana bağlı olmadan da yürütülebilmektedir. Bunların sonucunda eğitim alan kişilerde toplumun arzu ettiği yönde ya yeni bir davranış gelişir ya da var olan bir davranış değişikliğe uğrar (Ergin ve Birol, 2005, s. 3) Eğitim bir kişide istenildik yönde davranış değişikliği oluşturma çabasıdır.

TDK'ya göre öğretim hem belirli bir amaca göre gerekli bilgileri verme işi olarak hem de öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi olarak tanımlanmaktadır (TDK Güncel Sözlük).

Her ne kadar eğitim ve öğretim kavramları birbirinin yerine ya da eş anlamlı olarak kullanılsa da iki kavram birbirinden farklı manalar taşımaktadır. Öğretim eğitimin yalnızca bir parçasıdır. *Öğretim, ancak öğretilen şeyler kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim haline dönüşür* (Akyüz, 2019, s. 2).

Günümüzde çağın eğitim gerekleri eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir (MEB, 2017).

## İletişim

*İnsanların biyolojik bir varlıktan toplumsal bir varlığa dönüşmesi iletişim ile mümkündür. Başkalarını anlamak, bilgi edinmek, hangi davranışların daha uygun olduğunu ve neyi nasıl yapacağını belirlemek iletişim kanalıyla gerçekleşmektedir* (Tuna, 2014, s. 3).

Toplumsal bir varlık olarak insan, pek çok nedenden dolayı sürekli bir iletişim içerisinde. *Bilgi vermek, bilgi almak, yardım istemek, söz vermek, kendi duygu ve düşüncelerini anlatmak ya da başkasının duygu ve düşüncelerini öğrenmeye çalışmak vb. nedenlerden dolayı belli bir yapı ve düzen içerisinde iletişim kurulur* (Yüksel, 1994, s. 4).

İletişim ile ilgili olarak birçok farklı kaynakta birçok farklı tanımla karşılaşmak mümkündür:

- *Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyondur* (TDK, 2011).
- *Bilginin, düşüncenin ya da tutumun çeşitli yollarla ve amaçlarla başkalarına aktarılma, başkalarıyla paylaşım sürecidir iletişim. Daha kapsamlı bir tanımla bireyler arasında veya bireylerle kurumlar arasında düşünce birliği oluşturulmasıyla ilgili bir süreçtir. Yani özünde bilginin, düşüncenin ya da tutumun çeşitli amaçlarla, taraflar arasında paylaşımı ya da aktarımı yatar* (Oyman, 2014, önsöz).
- *İletişim; davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla fikir, duygu, tutum, bilgi ve becerilerin paylaşılma sürecidir* (Çilenti, 1984, akt. Ottekin Demirbolat, 2018, s. 40).
- *Doğan Cüceloğlu'na göre etkileşim hâlindeki iki birim arasındaki mesaj alışverişine iletişim denilmektedir* (Cüceloğlu, 1992, s. 13).

İletişim sürecinin amacına odaklanarak yapılan bu ve benzeri birçok tanımda, iletişimin temel işlevinin “hedef üzerinde belirli bir etki yaratmak” olduğu vurgulanmaktadır. Diğer bir deyişle, iletişimde varılmak istenen nokta, hedef kitlede kaynağın amacına hizmet edecek bir etki yaratmaktır.

İnsanı diğer tüm canlılardan ayıran özellikleri gereği iletişim yaşama dair bir zorunluluktur. Toplumsal bir çevreye gözünü açan bir bebek ilk olarak ailesi ile iletişim kurar. Daha sonra yaşlıları ve yakın çevresi ile iletişimini geliştirir. Çocuğun yaşı büyüdükçe iletişim kurduğu ve hatta kurması gerektiği çevre de büyür ve gelişir.



Toplumsal bir varlık olan insan istemli ya da istemsiz olarak birçok davranış geliştirir. Selam vermek, tebrik mesajları yollamak, sinemaya gitmek, sohbet etmek vb. tüm davranışların oluşması için iletişim hayatımızda devamlı olarak gelişmek ve ilerlemek zorundadır.

Anlatılanlardan hareketle; *etkili iletişim becerilerini kullanma, öğrenci gereksinimlerini karşılamanın yanı sıra öğretmenlerinin kendi gereksinimlerini de daha iyi karşılması ve mesleki hedeflerini gerçekleştirmesine de olanak sağlar* (Nacar, 2010, s. 22).

### **Modern eğitimde öğretmene yönelik beklentiler**

*Günümüzde iletişimin başarısı ikna ediciliğiyle değerlendirilmektedir* (Oyman, 2014, önsöz). O hâlde öğretim ve eğitimin yuvası olan okullarımızda öğretmenin iletişim kabiliyetinin yüksek olması ve buna bağlı olarak aynı zamanda ikna edici yönünün de gelişmiş olması derslerin başarısının artmasında etkili olacaktır. Öğretmen; eğitimci olabilmenin gerekliliklerini yerine getirebilmek, öğrencinin seviyesinde ve öğrenciye uygun anlatımı geliştirebilmek, bu anlatım ile onu doğruya ulaştırmak ve öğrencide istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmak amacıyla iletişime ve ikna tekniklerine başvuracaktır.

*Öğretmenlerin iletişim becerisi eğitimi almasının öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmada öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artmasının pek çok değişken ile bağlantısı olmasına rağmen öğretmenlerle olan iletişimlerinin öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük rol oynadığı görülmüş ve bu eğitimi almış olan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği, öğrenci ve öğretmen arasında oluşan yakın ilişkinin de sınıf içi ilişkilerine, sınıf içi etkinliklerine katılma düzeylerine etkisi olduğu ve en önemlisi ders başarılarında artış oluşturduğu sonucuna varılmıştır* (Bencuya, 2003, s. 7).

Öğretmenler öğrencileri ile arasında bir iletişim geliştirmektedirler. Farkında olarak ya da olmayarak onları her türlü davranışları ve dersleri ile ilgili olarak birçok hususta ikna etme çabasına girmektedirler. Öyle ki öğrencilerde bir etki bırakmak ve hatta istenilen etkiyi bırakmak ve istedik yönde değişimin gelişmesini sağlamak amacıyla öğretmenler kendi davranışlarında, dış görünüşlerinde, düşüncelerinde ve ifade etme yöntemlerinde yapılandırmaya gitmekte bunlar için hususi bir çaba göstermektedirler. Tüm bu çabalar ve faaliyetlerin tümü iletişimde ikna konusunun alanına girmektedir.

Demirtaş'a göre (2004, s. 76); *bir kişi ikna edici olabilmek için, elindeki bilgiyi ve kanıtları iyi yapılandırmalı, örgütlemeli, kontrol değişkenlerini dikkate almalı, aynı zamanda, dış görünüşüne, konuşma tarzına ve beden diline kadar kendisiyle ve iletişim bağlamıyla ilgili birçok faktörü de göz önünde bulundurmalıdır.*

Sözel derslerden sorumlu olan öğretmenlerin çocuklara sözlü iletişim becerisi kazandırma görevini de üstlendiği düşünüldüğünde özellikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin bu konuda daha da gelişmek mecburiyetinde olduğunu söylemek mümkündür. Bundan dolayıdır ki ders esnasında öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin

kalitesi, öğretmenin ikna kabiliyeti ve öğrencinin kabul ve kavrama düzeyi eğitimin doğru ve eksiksiz gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir.

## İletişimde ve Eğitimde İkna, Cialdini'nin Temel İkna Teknikleri

### İletişimde ve eğitimde ikna

Günlük hayatta da görülebileceği gibi, iletişimin gerçekleştiği pek çok durumda insanlar ya birisini verdikleri bilginin doğruluğuna, ya davranışlarını değiştirmesine ya da başka bir konuda ikna etmeye çalışırlar (Yüksel,1994, s. 5).

Yüksel'e (1994, s. 5) göre: Bir kişiyi belli bir konuda ikna etmek, belli bir sistematik yapıyla kurulması gereken ve son tahlilde maruz kalan kişide kaynağın amaçladığı istendik değişimin ortaya çıkarılması çabası biçimde ele alınmalıdır.

Öğrencilerde istenilen etkiyi bırakmak ve istendik yönde değişimin gelişmesini sağlamak amacıyla öğretmenler kendi davranışlarında, dış görünüşlerinde, düşüncelerinde ve ifade etme yöntemlerinde yapılandırmaya gitmekte bunlar için hususi bir çaba göstermektedirler. Tüm bu çabalar ve faaliyetlerin tümü iletişimde ikna konusunun alanına girmektedir.

### Cialdini'nin temel ikna teknikleri

Çalışmada önceden tespit edilen ve Cialdini tarafından isimlendirilen başlıca ikna tekniklerine (bazı kaynaklarda taktik olarak da geçebilmektedir) yer verilmektedir:

#### 1. "Önce Küçük Sonra Büyük Rica" Tekniği

Kaynaklarda "foot in the door"(FITD), "azıcıktan bir şey olmaz" ya da "kademeli etki tekniği" olarak da isimlendirilen yöntemde tutarlı davranış beklentisi vardır. Ayrıca, tutarlılık beklentisi de bu sonucun önemli bir belirleyicisidir. *Kişi bir konuda verdiği kararın arkasında durmak ve tutarlı davranmak eğilimdedir* (Demirtaş, 2004, s. 7). İletişim sürecinde kaynak kişi olarak adlandırdığımız mesaj üreten (göndermek isteyen, başlatan) kişi, hedef (mesajı alması beklenen) kişiden onu zora sokmayacak bir talepte bulunur. Talep kabul edilmesi kolay bir talep olmalıdır. Talebin yerine getirilmesiyle birlikte ricalar artarak devam ettirilir. Hedef kişinin davranışlarında tutarlı olacağı varsayılır/öngörülür.

#### 2. "Önce Büyük Sonra Küçük Rica" Tekniği

"Kapıyı Kapama", "Önce Reddetme, Sonra Kabul Etme", "Reddetsin Sonra Geri Çekil" "Kapıyı Yüzüne Çarpma" (Door in the Face - DITF) ya da "Ay'ı İste Yıldızla Razi Ol" olarak da anılan yöntem bir önceki yöntemin tam tersi şeklinde işler. Öncelikle daha büyük, gerçekleşmesi ya da uygulanması daha zor bir ricada bulunan kaynak kişi bu talebinin ardından daha makul (yapılması daha mümkün) bir ricada bulunur. İlk istek ikinci isteğin gerçekleşmesini sağlar. Bu aşamada karşılıklı ödün verme ve ilk isteği çoğunlukla yapamamanın kişiye hissettirdiği sorumluluk duygusu söz konusudur.

Tekniğin kullanımı esnasında karşılıklı ödün, sosyal sorumluluk ve suçluluk duygusu ön plana çıkmaktadır.

3. "Gitgide Artan Ricalar" Tekniği

"Hedef kişinin kabul edilebilecek bir ricayı yerine getirmesinden sonra asıl amaca ulaşmaya kadar birçok ricada bulunmak" olarak basitçe tanımlanan teknikte diğer tekniklerden farklı olarak ricanın küçüklüğüne ya da büyüklüğüne bakılmaz. "Low-Ball Technique" olarak da anılan bu teknik Cialdini ve arkadaşlarının 1978 yılında yaptığı bir deney sonucu literatüre geçmiştir (Wikipedia, Erişim tarihi: 07.05.2024, 17.07) Kaynak kişi hedeften kabul edebileceği bir ricada bulunur. Ricayı kabul eden hedef kişi diğer ricaları da kabul etme eğilimindedir.

4. "Sadece O Değil veya Satışı Tatlandırma" Tekniği

"That's not All Technique" olarak da adlandırılan bu teknikte karşılıklı ödün verme durumu söz konusudur. Hedef kişi kaynak kişinin vermiş olduğu ödünden yararlanma eğiliminde hareket etmek ister. Kaynak kişi tarafından teklifin reddedilmesi beklemeksizin ikinci ve daha avantajlı bir teklif sunulur. Hedef kişi öncelikle bir kazanımdan bahseder. Kişi bu kazanımı kabul ya da reddetmeden önce daha büyük ve daha cazibeli başka kazanımlarında söz konusu kazanıma eşlik edeceğini anlatır. Böylelikle kabul edilmesi beklenen ilk kazanım büyük olasılıkla kabul edilir.

5. "Evet-Evet" Tekniği

Diğer adı "Yes-Yes Technique" olan teknikte, kaynak kişi hedef kişiye cevabı evet olması muhtemel soruları arka arkaya yöneltir. Sürekli onaylayan/sürekli evet deme durumunda kalan hedef kişinin asıl soruya da evet deme olasılığı yüksektir. Süreç içerisinde onaylamaya devam eden kişinin ikna olması olası olarak değerlendirilir.

6. "Acaba Değil Hangi" Tekniği

Kaynaklarda "Don't Ask If, Ask Which Technique" olarak da isimlendirilen tekniğe göre, kaynak kişi hedef kişiye ihtimalleri sorgulatacak açık uçlu sorular yöneltmez. Bir ya da iki seçenek sunarak alanı daraltır ve kabul edilmeme ihtimalini neredeyse ortadan kaldırır.

7. "Soruya Soruyla Yanıt Verme" Tekniği

"Ask Question with a Question Technique" ismiyle bilinen teknik genellikle gündemi değiştirmek için ve kaynak kişiyi hedeften çıkarmak için uygulanmaktadır. Hedef kişi soru sorduğunda kaynak kişi soruya soruyla karşılık verir. Böylelikle alıcı durumuna geçer ve bu sayede kendisi zaman kazanır.

8. "Yer Etme" Tekniği

Bu teknikte önemli olan asıl duyunun dışında diğer duyulara da hitap edebilmektir. Hafızanın duyulara tepki vermesi özelliği üzerinde durulur. Birden çok duyuya hitap ederek mesajın hedef kişinin zihninde daha fazla yer tutulacağı öngörülür.

#### 9. "Borca Sokma" Tekniği

Yabancı dilde "Getting A IOU Technique" olarak bilinen bu teknikte kaynak kişi hedef kişinin kendisini borçlu hissetmesini sağlar. Kaynak kişi hedef için emek harcar. Kendini borçlu hisseden hedef kişi bu borcu ödeyebilme eğilimi ile daha kolay ikna olur.

### Yöntem

Bu araştırmada fenomenografi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı bireylerin yaşamışlıklarına, algılarındaki farklılıklara odaklanan fenomenografide bireysel farklılıklar nedeniyle fenomenlerin tanımlanma biçimleri farklılık göstermektedir. Çekmez ve Yıldız'a (2012, s. 80) göre fenomenografi; bireylerin yaşamlarını devam ettirdikleri alan içerisinde karşılaştıkları fenomenler hakkında algıladığı, anladığı ve deneyimledikleri olguların neler olduğunu inceleyen bir araştırma yöntemidir.

Veriler tamamıyla gönüllülük esasına bağlı olarak toplanmış ve kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Örneklem seçiminde "Tabakalı Örneklem Yöntemi" tercih edilmiş olup tabakalar içerisinde basit rastlantısal yöntemle belirlenen okullar üzerinde araştırma yapılmıştır. Buna göre Ankara'da yer alan 9 merkez ilçede eğitim-öğretim faaliyeti sürdüren resmi okullar içerisinde araştırmaya dâhil edilecek olanlar, ilçelerde yer alan okul sayıları ile orantılı olarak belirlenmiştir.

Araştırmada Ankara Merkez ilçelerde görev yapan 30 Türkçe Öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş olup, geçerli olan 17 cevap değerlendirilmeye alınmıştır. 13 adet görüşme veri kaybı olarak kabul edilmiş ve değerlendirilmeye alınmamıştır. Her görüşme 30 ila 45 dk. sürmüştür. Çalışma İletişim Bilimleri açısından terimsel bilgiler içerdiğinden katılımcılara yazılı ve sözlü olarak ön bilgilendirme yapılmıştır.

İkna teknikleri 9 başlık olarak ele alınmış; her başlıkla ilgili açıklamalara, örnek olaylara kısaca yer verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmış; deşifre edilip raporlaştırılmıştır.

### Katılımcılar

Çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisinde 9 merkez ilçede yer alan devlet okullarında aktif olarak görev yapan 30 Türkçe Öğretmeni (ortaokul) ile görüşülmüş olup; 17 görüşme geçerli kabul edilmiş ve araştırmada değerlendirilmeye alınmıştır. 13 adet görüşme veri kaybı olarak kabul edilmiş ve değerlendirilmeye alınmamıştır.

Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Katılımcılara verilen kodlar ve katılımcıların özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Meslekte Geçirilen Süre (Yıl)
K1	31	10
K2	35	12
K3	38	17
K4	29	9
K5	39	17
K6	35	12
K7	40	19
K8	42	28
K9	24	2
K10	45	21
K11	46	23
K12	51	29
K13	61	36
K14	28	5
K15	50	29
K16	65	41
K17	43	18

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Buna göre çalışma grubunu Ankara ilinde her ilçeden basit tesadüfi yöntemle seçilen okullarda görev yapan farklı yaş gruplarından 17 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılara K1, K2 şeklinde kodlar rastlantısal olarak verilmiş olup diğer tüm tablolarda aynı kodlar kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin en genç olanı 24 yaşında (2 yıl deneyimli); yaşça en büyük öğretmenin 65 yaşında (41 yıl deneyimli) olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri yaşları ile doğru orantılı olarak artmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Bir soru veya bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi edinmemizi sağlayan görüşme tekniğinde görüşme esnasındaki durumların birbiriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, çelişkilere ve tutarlılıklara bakılır (Büyüköztürk vd., 2021, s.158). Veriler tamamıyla gönüllülük esasına bağlı olarak toplanmış ve kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Tez çalışmasında 18 soru değerlendirilmesine rağmen makalede çalışmanın öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim kurma çabalarını kapsayan ilk 5 sorusu dikkate alınmıştır.

Görüşme formunda yer alan ve makaleye veri oluşturan sorular şu şekildedir:

1. Öğrencileriniz ile aranızda istendik, etkili ve doğru bir iletişim meydana geldiğini düşünüyor musunuz? Size göre öğretmen, öğrenciye yönelik nasıl bir tutum içerisinde olursa derslerde başarı elde edilmiş olur?
2. Kısaca “iletişim” kaynak kişiden hedef(alıcı) kişiye doğru yöneltilen mesajlardan oluşmaktadır. Alıcının herhangi bir şekilde geri bildirimde bulunması iletişim sürecinin daha doğru

*işlediğinin göstergesidir. Ders anlatımı yaparken geri dönüşler konusunda hassas davrandığınızı düşünüyor musunuz? Neden?*

3. *Ders anlatımı yaparken öğrencinin ikna edilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?*
4. *Verdiğiniz eğitim göz önünde bulundurulduğunda kendinizi klasik eğitim anlayışına mı daha yakın hissediyorsunuz, modern eğitim anlayışına mı? Neden?*
5. *Konu anlatımlarınızda en çok benimsediğiniz/en etkili bulduğunuz/en iyi sonuç aldığınız ikna tekniği/teknikleri hangisidir?*

Çalışmada her bir öğretmenle 30 ila 45 dk. arasında görüşme sağlanmış olup veriler 15 gün içerisinde toplanmıştır. Görüşme öncesinde, görüşme formlarında yer alan veriler İletişim Bilimleri açısından terimsel bilgiler içerdiğinden, katılımcılara yazılı ve sözlü olarak ön bilgilendirme yapılmıştır. 9 temel başlık olarak ele alınan teknikler ile ilgili açıklamalara, örnek olaylara kısaca yer verilmiştir. Buna göre görüşme formu ile ilgili bilgi sahibi olan bazı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış, konuşma esnasında ses kaydı alınmış, veriler yazılı olarak kaydedilmiştir. Bazı katılımcılarla ise görüşmeler dijital ortamda sesli arama, görüntülü arama vb. yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yöntemlerle de görüşme esnasında katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmış; deşifre edilip raporlaştırılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında toplanan veriler “İçerik Analizi” yöntemi ile analiz edilmiştir. *Yazılı ve sözel verilere, sonradan istatistik işlemlerin yapılmasını ve çeşitli olgu, kavram, durum, özellik veya değişken hakkında önemli bilgiler edinmeyi amaçlayan analiz yöntemine İçerik analizi denilmektedir. Analiz, var olan durumu var olduğu şekli ile açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Asıl niyet, sosyal gerçeği açığa çıkarmaktır* (Tavşancıl, Arslan, 2001, s.21). Temel hedef ise yazılı dokümanı nicel verilere dönüştürmektir. *İçerik analizi; kontrollü yorum yapma, objektif ve nicel yollardan betimleme, metodolojik araç ve teknikler bütünü, önceden belirlenmiş ölçütlere göre inceleme, anlam çıkarma, açık talimatlara göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayrılması olarak ifade edilmektedir.* (Tavşancıl, Arslan, 2001, s.21-22).

Yazılı olarak kayda alınan görüşmeler, soru bazında incelenip çözümlenmiş ve bu sayede güvenilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler gruplandırılıp kategoriler oluşturulmuş, bu kategorilere isimler verilmiş, belirlenen isimler süreç içerisinde tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Verilerden yola çıkarak oluşturulan sınıflandırmalardan sonra tablolar hazırlanmış, örnek teşkil edecek görüşler tablolara yerleştirilmiştir.

## **Bulgular**

Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

## 1. Öğretmen ile öğrencileri arasında istendik, etkili ve doğru bir iletişim kurulmasına ve öğretmenlerin sergilediği tutumlara ilişkin bulgular.

Araştırmanın “Öğrencileriniz ile aranızda istendik, etkili ve doğru bir iletişim meydana geldiğini düşünüyor musunuz? Size göre öğretmen, öğrenciye yönelik nasıl bir tutum içerisinde olursa derslerde başarı elde edilmiş olur?” şeklindeki ilk sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 2’de sunulmuştur. Tüm katılımcılar tek bir ana tema etrafında birleştiği için temalaştırma yapılmamıştır. Bu nedenle örnek cevaplardan bir kaçına Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Öğrenciler ile İstendik, Etkili ve Doğru Bir İletişim Kullanım Düzeyleri

Evet, düşünüyorum. Çünkü öğrencimin mutluluğunu önemsiyorum ve onlarla çok samimiyetten kaçınıyorum ve tatlı sert olmaya çalışıyorum. Her birinin söz hakkı almasını, kendini ifade etmesini istiyorum (K3).
Öğrenciye yönelik bir tutum geliştirdiğimi düşünüyorum, biz şimdi şu konuyu öğreneceğiz ama neden öğreneceğiz, niçin öğreneceğiz, ne işimize yarayacak diye sorular yönelterek derse başlıyorum. Onlar da motive oluyorlar (K5).
Öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir ortam hazırlamaya çalışırım daha sonra kişiye görelilik ilkesine dayanarak onunla aramdaki bağı oluştururum. Bu sayede öğrencimle kalıcı ve etkili iletişimimizin temelleri atılmış olur (K9).
Hem istediğimi yaptırıyorum hem de yeri gelince onları severek okşayarak bazen sözle ödüllendirerek bazen de maddi ödüller vererek (K11).
İyi bir iletişim kurduğumu düşünüyorum. Akademik olarak bilgi sahibi olduğunuzu göstermeniz gerekiyor. Bir de onları anlamanız yani Arada bir ruhlarına dokunmanız gerekiyor (K13).
Genellikle düşünüyorum. Bir kere çok böyle uzun cümlelerle çok böyle kapalı konuşmamak lazım. Kısa kısa cümlelerle daha basit basit... Bazen bu her çocuğa göre değişiklik gösterebiliyor. Yani öğrenci kendini kapattığı durumlarda iletişim kurulamayabiliyor (K17).

Tablo 2’de “Öğrencileriniz ile aranızda istendik, etkili ve doğru bir iletişim meydana geldiğini düşünüyor musunuz? Size göre öğretmen, öğrenciye yönelik nasıl bir tutum içerisinde olursa derslerde başarı elde edilmiş olur?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 17 öğretmen derslerde öğrencileri ile iletişim kurma düzeylerini ve bu konuda benimsedikleri tutumları ifade etmiştir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda 17 öğretmenin de derslerinde öğrencileri ile istendik, etkili ve doğru bir iletişim kurabildiğini belirttiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin verdiği ortak cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların tamamı öğrencileri ile etkili bir iletişim içerisinde olduğunu söylemektedir. Katılımcıların öğrencileri ile iyi bir iletişim kurmalarını sağlayan tutumları arasında; öğrenciye değerli olduğunu hissettirmek, öğrencinin dilinden konuşmak, öğrencilerle empati kurmak, fazla samimiyetten kaçınmak ve tatlı-sert bir tavır takınmak, öğrenciyi her yönüyle tanımak, belirli bir seviye içerisinde rahat ve özgür olmalarını sağlamak, kısa ve açık bir anlatımla ılımlı bir yaklaşım sergilemek, doğru davranışlarını ödüllendirmek vb. tutumlar yer almaktadır. Buna göre katılımcıların tamamı öğrencileri ile istendik, etkili ve doğru bir iletişim kurabildiğini ifade etmiştir.

## 2. Öğretmenlerin ders anlatırken yaparken geri dönüşler konusunda hassas davranma düzeylerine yönelik bulgular.

Araştırmanın “Kısaca “iletişim” kaynak kişiden hedef(alıcı) kişiye doğru yöneltilen mesajlardan oluşmaktadır. Alıcının herhangi bir şekilde geri bildirimde bulunması iletişim sürecinin daha doğru işlediğinin göstergesidir. Ders anlatırken geri dönüşler konusunda hassas davrandığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” şeklindeki ikinci sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Ders Anlatımında Geri Dönüşler Konusunda Hassas Davranma Düzeyleri**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Geri dönüşler hakkında hassas davrandığımı düşünenler</i>	<p>Eğer bir öğrenciye anında yani yerinde ve zamanında bir geri dönüt verirseniz eğer, bir kere çocuğun derse katılımı artıyor yalnız tam tersi çocuk size bir şeyler anlatmaya çalışıyor bir şeyler söyledikten sonra yerinde ve zamanında bir geri dönüş yapmayıp bir sonraki öğrenciye geçtiğiniz zaman gözlemlediğim çocukta müthiş bir moral bozukluğu oluşuyor (K1).</p> <p>Evet, kesinlikle düşünüyorum bu benim için çok önemli yani anlatayım geçeyim değil mutlaka sorarım Hatta derse katılmayan öğrencilere de sorarım Özellikle de onların ne düşündüğünü merak ederim anlattığım şeylerin ne kadarını anladıklarını test etmeye çalışırım (K2).</p> <p>Çünkü her öğrenci farklı öğrencinin kendini bilmesi için tanınması için yolunu yöntemini iyi bilmesi için belirlemesi için geri bildirim ben çok önem veriyorum (K4).</p> <p>Evet, özellikle geri dönüşler benim daha çok derse motive olmama daha iyi şekilde dersi sunmama ve çocukların da bir şeyler söylemesi kendi başına monolog yaşamamasına sebep oluyor (K5).</p> <p>Ders anlatımı yaparken özellikle her geri dönüt üzerinde durmaya özen gösteriyorum çünkü dönütler öğrencinin bilgiyi kontrol mekanizmasına sunmasıdır bu nedenle önem arz eder (K9).</p> <p>Konu tekrarı yapıyorum veya bilen çocuklarla bir hafızalarını canlandırmak amacıyla soru cevap yöntemiyle konu tekrarı yaparak yani çocuklara geri dönüşlerinin olumlu yönde artmasını sağlamaya çalışıyorum (K11).</p> <p>Evet. O an onu sıcaklığına o derste anlayamasak bile süreç içerisinde, ertesi gün tekrar sırasında veya -Türkçe öğretmenleri böyle demiyor ama- Quiz sırasında ortaya çıkıyor (K12).</p> <p>Tekrar ederek konuların pekiştirildiğini ve kalıcı olduğunu düşünüyorum (K16).</p> <p>Bazen bir metin okurken Bak bunu öğrenmiştik burada ne var Şeklinde böyle plansız bir şekilde de gerçekleşebiliyor Ya da bazen işte bu konuyu gördük yazdık hadi Bununla ilgili bir etkinlik yapalım dediğimde de Geri dönüş alabiliyorum (K17).</p>	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17
<i>Geri dönüşler hakkında hassas davranmadığımı düşünenler</i>	<p>Bazen bu konuda çok hassas davrandığımı düşünmüyorum. Çünkü zaman kaygımız var, yetiştirme kaygımız var. Çocukların soruları bazen o kadar fazla oluyor ki ya da konu başka bir noktaya gidiyor ki vermek istediğimizin dışına çıkmış oluyoruz (K15).</p>	K15

Tablo 3’te “Ders anlatırken geri dönüşler konusunda hassas davrandığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 17 öğretmen geri dönüşler konusunda hassas davranma düzeylerini ve sebeplerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda geri dönüşler



hakkında hassas davrandığını düşünenler ve geri dönüşler hakkında hassas davranmadığını düşünenler şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Geri dönüşler hakkında hassas davrandığını düşünen katılımcı sayısı 16 (%94)'dir. Geri dönüşler hakkında hassas davranmadığını düşünen katılımcı sayısı 1 (%6)'dir.

### 3. Öğretmenlerin ders anlatırken öğrencinin ikna edilmesi gerektiğini düşünme düzeylerine yönelik bulgular.

Araştırmanın “Ders anlatırken öğrencinin ikna edilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?” şeklindeki üçüncü sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 4’te sunulmuştur:

<b>Tablo 4. Öğretmenlerin Ders Anlatırken Öğrencinin İkna Edilmesi Gerektiğini Düşünme Düzeyleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>İfade edilen</b>	<b>Katılanlar</b>
Öğrenci ikna edilmeli diye düşünenler	Öğrenci kesinlikle ikna olmalı. Neyi neden bilmeli bu sorusunun cevabını eğer öğrenciye anlatabilsek, öğrenci derse güdülenmiş olacak (K1).	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15, K16
	Çocuğu ikna etmek gerekiyor çünkü çocuk konuyu anlamlı hale getiriyor. Öğrenci ikna olmadan dersinizi önemsemiyor konuyu önemsemiyor (K4).	
	Evet, mutlaka çünkü ikna edilmeyince hiçbir şekilde defterini kitabını bile açmıyor. Hatta cevap vermek istemiyorum okumak istemiyorum eğer biraz daha üstüne gidersek işte başım ağrıyor ya da işte keyifsizim tarzında makul sayılabilecek bahanelerle geliyor (K5).	
	Bizim amacımız zaten çocukta ezber oluşturmak değil öğrenmesini sağlamak öğrenmesini sağlamak da onun mantıklı bir şekilde ikna edilmesiyle olur (K7).	
Öğrencinin bazı zamanlarda ikna edilmesi gerektiğini düşünenler	Ders anlatımı esnasında öğrenciler her zaman ikna edilmeye ihtiyaç duymamaktadır. Bu nedenle ikna yöntemini zaman zaman kullanmaktayım (K9).	K9, K12, K17
	Evet, zaman zaman gerektiğini düşünüyorum (K12).	
Öğrencinin ikna edilmesine gerek olmadığını düşünenler	Belki motive edilmek olabilir, güdülemenin gerektiğini düşünüyorum. İkna etmek belki biraz daha ilkökulda olabilir (K2).	K2, K6
	Öğrencinin derste güdülenmesi önemli ama ben tüm enerjimi de buna sarf edemem öğrenci de öğrenci olduğunu bilecek (K6).	

Tablo 4’te “Ders anlatırken öğrencinin ikna edilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 17 öğretmen öğretmenlerin ders anlatımı yaparken öğrencinin ikna edilmesi gerektiğini düşünme düzeylerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrenci ikna edilmeli diye düşünenler, öğrencinin bazı zamanlarda ikna edilmesi gerektiğini düşünenler ve öğrencinin ikna edilmesine gerek olmadığını düşünenler şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Öğrenci ikna edilmeli diye düşünen katılımcı sayısı 12 (%70,6)'dir.

Öğrencinin bazı zamanlarda ikna edilmesi gerektiğini düşünenler temasına dâhil edilen katılımcısı sayısı 3 (%17,7)'tür. Öğrencinin ikna edilmesine gerek olmadığını düşünen katılımcı sayısı ise 2 (%11,7)'dir.

#### 4. Öğretmenlerin klasik ya da modern eğitim anlayışı tercihlerine yönelik bulgular.

Araştırmanın "Verdiğiniz eğitim göz önünde bulundurulduğunda kendinizi klasik eğitim anlayışına mı daha yakın hissediyorsunuz, modern eğitim anlayışına mı? Neden?" şeklindeki dördüncü sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Klasik ya da Modern Eğitim Anlayışı Tercihleri

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Klasik eğitim anlayışını tercih edenler	Kesinlikle klasik eğitim anlayışına daha yakın hissediyorum klasik eğitim anlayışının daha doğru olduğunu düşünüyorum. Düşünme becerileri noktasında modernleştirmedikten sonra bu toplumun geri dönüşü olan çocuklara Modern bir Eğitim veremezsiniz (K6). Vallahi birazcık klasiğe yakın hissediyorum. Çünkü teknoloji ile çok aram yok. Çok kullanmıyorum tahtayı sadece dinleme metinlerinde kullanıyorum (K10).	K6, K10
Modern eğitim anlayışını tercih edenler	Modern olabilir çünkü süreci sadece ben kendim yönetmiyorum onları da dâhil ediyorum kendimi bilici rolünde onlara bilgi aktarır rolünde görmüyorum. Bazen bir şeyleri biliyor olsam dahi cevap vermiyorum beraber araştırıyoruz bakıyoruz birlikte öğreniyoruz (K2). Modern eğitim anlayışına, çünkü dersleri öğrenci merkezli işliyorum (K14).	K2, K17
Klasik ve modern eğitim anlayışını bir arada kullanmayı tercih edenler	Ben her ikisini de sentezlediğimi düşünüyorum çünkü Bence eğitim anlayışı bir taş gibi değil de bir su gibi kabın şeklini almalı yani kitleye göre konuya göre tamamen belirlediğiniz yöntem değişir (K1). Bazen klasik yani düz anlatım kullanmaya, yani mecburen akıllı tahtamız olmadığı için ama yine de mutlaka öğrencileri işin içine katarak yani ikisini harmanlayarak devam etmeye çalışıyorum (K3). Modern eğitim öğretmenin sadece rehberlik ettiği noktasında evet o önemli; ama klasik eğitim biraz öğretmenin disiplini koruyabilmesi, öğretmenin öğrenci üzerinde etkili olabilmesi için de önemli ben ikisini de kullanıyorum (K4). Bir sınıfta tamamen modern eğitim anlayışına yaklaşabiliyorken diğer bir sınıfta bu hiçbir işe yaramıyor. Karşıdakiler sadece fiziksel olarak var ama ruhen orada olmayınca klasik eğitime geçmek zorunda kalıyoruz (K5). Hani mevcut malzemeler, mevcut şartlar tam da desteklemiyor ama ikisini harmanladığımı düşünüyorum (K8). Genel olarak modern eğitim sisteminde ilerleme prensibine sahip bir öğretmenim ama dönem dönem klasik eğitim sistemi uygulamalarına başvurduğum dönemler olmaktadır. Bunu sınıf atmosferi ve dersin gidişatı belirlemektedir (K9).	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9 K11, K12, K13, K15, K16

Tablo 5'te "Verdiğiniz eğitim göz önünde bulundurulduğunda kendinizi klasik eğitim anlayışına mı daha yakın hissediyorsunuz, modern eğitim anlayışına mı? Neden?" sorusu

doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 17 öğretmen eğitimde klasik ya da modern anlayış tercihleri hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda klasik eğitim anlayışını tercih edenler ve modern eğitim anlayışını tercih edenler ve klasik ve modern eğitim anlayışını bir arada kullanmayı tercih edenler şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Klasik eğitim anlayışını tercih eden katılımcı sayısı 2 (%11,7)'dir. Modern eğitim anlayışını tercih eden katılımcı sayısı 3 (%17,7)'dir. Klasik ve modern eğitim anlayışını bir arada kullanmayı tercih eden katılımcı sayısı 12 (%70,6)'dir.

##### 5. Öğretmenlerin konu anlatımlarında en çok benimsediği/en etkili bulduğu/en iyi sonuç aldığı ikna tekniklerine yönelik bulgular.

Araştırmanın "Konu anlatımlarınızda en çok benimsediğiniz/en etkili bulduğunuz/en iyi sonuç aldığınız ikna tekniği/teknikleri hangisidir?" şeklindeki beşinci sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'da "Konu anlatımlarınızda en çok benimsediğiniz/en etkili bulduğunuz/en iyi sonuç aldığınız ikna tekniği/teknikleri hangisidir?" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 17 öğretmen konu anlatımlarında en çok benimsenen/en etkili bulunan/en iyi sonuç alınan ikna teknikleri hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda Önce Küçük Sonra Büyük Rica Tekniğini tercih edenler, Önce Büyük Sonra Küçük Rica Tekniğini tercih edenler, Sadece O Değil/ Satışı Tatlandırma Tekniğini tercih edenler, Evet Evet Tekniğini tercih edenler, Soruya Soruyla Yanıt Verme Tekniğini tercih edenler, Yer Etme Tekniğini tercih edenler, Borca Sokma Tekniğini tercih edenler şeklinde yedi ana tema oluşturulmuştur. Önce Küçük Sonra Büyük Rica Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 2 (%11,7)'dur. Önce Büyük Sonra Küçük Rica Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 2 (%11,7)'dir. Sadece O Değil/ Satışı Tatlandırma Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 3 (%17,7)'tür. Evet Evet Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 2 (%11,7)'dir. Soruya Soruyla Yanıt Verme Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 3 (%17,7)'tür. Yer Etme Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 4 (%23,5)'tür. Borca Sokma Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı ise 2 (%11,7)'dir. Bazı katılımcılar tercih ettikleri tek ikna yöntemi olduğunu ifade ederken bazı katılımcılar birden fazla tekniği sıklıkla kullandıklarını ifade etmiştir. Temalaştırma yaparken 3 ve altında teknik sayısı belirten katılımcılara tabloda yer verilmiş olup diğerleri aşağıda açıklanmıştır.

Bir katılımcı (K5) "Bu da öğrenciye seçim yaptırıyormuş gibi geliyor. Bunu çok kullanıyorum çünkü kendileri seçim yaptıklarını hissettikleri an daha özgür oluyorlar ve daha katılımcı oluyorlar." şeklinde ifade etmiş; Acaba Değil Hangi Rica Tekniğini sıklıkla tercih ettiğini belirtmiştir.

Diğer bir katılımcı ise (K7) Git Gide Artan Ricalar Tekniğini sıklıkla kullandığını ifade etmiştir.

<b>Tablo 6. Konu Anlatımlarında En Çok Benimsenen/En Etkili Bulunan/En İyi Sonuç Alınan İkna Teknikleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>İfade edilen</b>	<b>Katılanlar</b>
Önce Küçük Sonra Büyük Rica Tekniğini Tercih Edenler	Önce Küçük Sonra Büyük Rica, Satışı Tatlandırma ve Evet-Evet bu 3 yöntemin çok etkili olduğunu düşünüyorum ben (K1) Soruya soruyla yanıt vermeyi ben kullanıyorum etkili Bence o da cevap vermeye çalışıyor. Daha çok Önce küçük sonra büyük rica tekniğini kullanıyorum (K2).	K1, K2
Önce Büyük Sonra Küçük Rica Tekniğini Tercih Edenler	Ben önce büyük veriyorum kapsamlı düşünsün istiyorum neye hazır olduğunu bilsin istiyorum ne beklediğimi bilsin istiyorum ama sonra onları küçülterek vermek daha hoşlarına gidiyor en azından o öğretmenim çok sağ olun teşekkür ederiz böyle kolaylaştırdığınız için diyorlar hani öncesinde çok razı gelmedikleri bir konuyu yapabiliyorlar (K12).	K12, K14
Sadece O Değil/ Satışı Tatlandırma Tekniğini Tercih Edenler	Önce Küçük Sonra Büyük Rica, Satışı Tatlandırma ve Evet-Evet bu 3 yöntemin çok etkili olduğunu düşünüyorum ben (K1). Bunu kullanıyorum genellikle çok da işe yarıyor bu. Çünkü sadece şiir okumayacak şiir okurken hem söz sanatlarını göreceğiz hem şairi tanyacağız yani bunları söylediğimizde çocuğun, öğrencinin daha çok ilgisini çekiyor öğrenmeye daha istekli oluyor (K3). Satışı tatlandırma çok kullanıyorum. Yani çocukların ilgisini çekmek için konuyla ilgili olumlu aklıma ne geliyorsa (K7).	K1, K3, K7
Evet Evet Tekniğini Tercih Edenler	Önce Küçük Sonra Büyük Rica, Satışı Tatlandırma ve Evet-Evet bu 3 yöntemin çok etkili olduğunu düşünüyorum ben (K1). Bu "evet evet tekniğini" çok sık kullanıyorum (K5).	K1, K5
Soruya Soruyla Yanıt Verme Tekniğini Tercih Edenler	Soruya soruyla yanıt vermeyi ben kullanıyorum etkili Bence o da cevap vermeye çalışıyor. Daha çok Önce küçük sonra büyük rica tekniğini kullanıyorum (K2). 2. sırada ne kullanırım: Soruya soruyla yanıt verme. Şimdi öğrenci yapamadığını düşünür yapamayacağını düşünür rezil olacağını düşünür sınıfta ona Sen bilebildiğini hatırlatırsan belli sorularla O da cesaretlenir ve sana geri dönüşte bulunur (K6). Konu anlatımında en etkili bulduğum ikna tekniği soruya soruyla yanıt verme tekniğidir. Bu teknik sayesinde öğrenci kendi sorusuna farklı pencereden bakmakta ve cevaba yaklaşımcı ipuçları bulabilmektedir (K9).	K2, K6, K9
Yer Etme Tekniğini Tercih Edenler	Çünkü yer etme şuydu çoklu zekâ kuramı burada devreye giriyor o yüzden benim için önemli olan bu. Ben yer etme tekniği diyeceğim buna (K4). "Yer Etme Tekniğini" de çok kullanıyorum. Özellikle bir metin işleyeceğimiz zaman o kişini o şairin bestelenmiş müziklerini çok kullanıyorum (K5). Bana göre en etkili gördüğüm ve benim derslerde en çok uyguladığım teknik yer etme tekniği. Çünkü biz burada Türkçe derslerindeki metinlerde, kültürel aktarım yapıyoruz, tarihi bilinç kazandırmaya çalışıyoruz kültürel bilinç kazandırmaya çalışıyoruz (K6).	K4, K5, K6
Borca Sokma Tekniğini Tercih Edenler	"Sen bunu anlatabilirsin, bence sen bunu biliyorsun." dediğim zaman çocuk konuya daha çok çalışıyor (K8). Şöyle baktığım zaman Borca Sokma Tekniğini... Çocuklara şöyle yapıyor 'Evet güzel olmuş, tamam. Şimdilik sana artı veriyorum ama daha iyi yapacağına inandığım için veriyorum.' diye bu teknikleri çok çok kullanıyorum (K15).	K8, K15

Dört katılımcı (K10, K11, K13, K17), işlenecek konunun, sınıfın ve öğrencilerin durumuna göre durumun farklılaştığını belirterek 4 ve üzeri tekniği sıklıkla kullandığını ifade etmiş; herhangi bir öncelik belirtmemiştir.

Bir katılımcı (K16) "Önce anlatım, uygulama çalışması, tekrar, test..." şeklinde cevap vermiş olup herhangi bir temaya yerleştirememiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile devlete bağlı ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri ile iletişim kurmak ve onları ikna etmek ile alakalı değerlendirmeleri saptanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda derste bu bağlamda kullanmayı tercih ettikleri temel ikna yöntemlerini belirlemek amaçlanmıştır. Amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin derslerde öğrencileri ile iletişim kurma düzeylerini ve bu konuda benimsedikleri tutumları tespit edilmeye çalışılmış; tüm katılımcıların internet kullanımına yönelik ortak cevap verdiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda; öğretmenlerin verdiği ortak cevaplar doğrultusunda temalaştırma yapılmamıştır. Katılımcıların tamamı öğrencileri ile etkili bir iletişim içerisinde olduğunu söylemektedir. Katılımcıların öğrencileri ile iyi bir iletişim kurmalarını sağlayan tutumları arasında; öğrenciye değerli olduğunu hissettirmek, öğrencinin dilinden konuşmak, öğrencilerle empati kurmak, fazla samimiyetten kaçınmak ve tatlı-sert bir tavır takınmak, öğrenciyi her yönüyle tanımak, belirli bir seviye içerisinde rahat ve özgür olmalarını sağlamak, kısa ve açık bir anlatımla ılımlı bir yaklaşım sergilemek, doğru davranışlarını ödüllendirmek vb. tutumlar yer almaktadır. Buna göre katılımcıların tamamı öğrencileri ile istendik, etkili ve doğru bir iletişim kurabildiğini ifade etmiştir.
- Araştırmada çalışma kümesinde yer alan Türkçe öğretmenlerinin derslerinde geri dönüşler konusunda hassas davranma düzeyleri ve sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda geri dönüşler hakkında hassas davrandığını düşünenler ve geri dönüşler hakkında hassas davranmadığını düşünenler şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Geri dönüşler hakkında hassas davrandığını düşünen katılımcı sayısı 16 (%94)'tür. Geri dönüşler hakkında hassas davranmadığını düşünen katılımcı sayısı 1 (%6)'dir.
- Öğretmenlerin ders anlatımı yaparken öğrencinin ikna edilmesi gerektiğini düşünme düzeyleri ifade edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrenci ikna edilmeli diye düşünenler, öğrencinin bazı zamanlarda ikna edilmesi gerektiğini düşünenler ve öğrencinin ikna edilmesine gerek olmadığını düşünenler şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Öğrenci ikna edilmeli diye düşünen katılımcı sayısı 12 (%70,6)'dir. Öğrencinin bazı zamanlarda ikna edilmesi gerektiğini düşünenler temasına dâhil edilen katılımcısı sayısı 3 (%17,7)'tür. Öğrencinin ikna edilmesine gerek olmadığını düşünen katılımcı sayısı ise 2 (%11,7)'dir.

- Çalışma kümesinde yer alan öğretmenlerin eğitimde klasik ya da modern anlayış tercihleri hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda klasik eğitim anlayışını tercih edenler ve modern eğitim anlayışını tercih edenler ve klasik ve modern eğitim anlayışını bir arada kullanmayı tercih edenler şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Klasik eğitim anlayışını tercih eden katılımcı sayısı 2 (%11,7)'dir. Modern eğitim anlayışını tercih eden katılımcı sayısı 3 (%17,7)'dir. Klasik ve modern eğitim anlayışını bir arada kullanmayı tercih eden katılımcı sayısı 12 (%70,6)'dir.
- Araştırmada öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda Önce Küçük Sonra Büyük Rica Tekniğini tercih edenler, Önce Büyük Sonra Küçük Rica Tekniğini tercih edenler, Sadece O Değil/ Satışı Tatlandırma Tekniğini tercih edenler, Evet Evet Tekniğini tercih edenler, Soruya Soruyla Yanıt Verme Tekniğini tercih edenler, Yer Etme Tekniğini tercih edenler, Borca Sokma Tekniğini tercih edenler şeklinde yedi ana tema oluşturulmuştur. Önce Küçük Sonra Büyük Rica Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 2 (%11,7)'dir. Önce Büyük Sonra Küçük Rica Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 2 (%11,7)'dir. Sadece O Değil/ Satışı Tatlandırma Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 3 (%17,7)'tür. Evet Evet Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 2 (%11,7)'dir. Soruya Soruyla Yanıt Verme Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 3 (%17,7)'tür. Yer Etme Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 4 (%23,5)'tür. Borca Sokma Tekniğini tercih eden katılımcı sayısı ise 2 (%11,7)'dir. Bazı katılımcılar tercih ettikleri tek ikna yöntemi olduğunu ifade ederken bazı katılımcılar birden fazla tekniği sıklıkla kullandıklarını ifade etmiştir. Temalaştırma yaparken 3 ve altında teknik sayısı belirten katılımcılara tabloda yer verilmiş olup diğerleri aşağıda açıklanmıştır. Bir katılımcı (K5) "Bu da öğrenciye seçim yaptırıyormuş gibi geliyor. Bunu çok kullanıyorum çünkü kendileri seçim yaptıklarını hissettikleri an daha özgür oluyorlar ve daha katılımcı oluyorlar." şeklinde ifade etmiş; Acaba Değil Hangi Rica Tekniğini sıklıkla tercih ettiğini belirtmiştir. Diğer bir katılımcı ise (K7) Git Gide Artan Ricalar Tekniğini sıklıkla kullandığını ifade etmiştir. Dört katılımcı (K10, K11, K13, K17), işlenecek konunun, sınıfın ve öğrencilerin durumuna göre durumun farklılaştığını belirterek 4 ve üzeri tekniği sıklıkla kullandığını ifade etmiş; herhangi bir öncelik belirtmemiştir. Bir katılımcı (K16) "Önce anlatım, uygulama çalışması, tekrar, test..." şeklinde cevap vermiş olup herhangi bir temaya yerleştirememiştir.

*Çocukların sağlıklı bir birey olmalarında anne-babadan sonra, en önemli görev öğretmene düşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öncelikle kendilerinin sağlıklı psikolojiye sahip olmaları, çocuklarla kuracağı iletişimin niteliği açısından oldukça önemlidir (Nacar, 2010, s.16). Yapılan bu çalışmadan anlaşılmıştır ki Ankara merkez ilçelerde yer alan devlet okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin tamamı -yaş, deneyim ve cinsiyet fark etmeksizin- öğrencileri ile arasında doğru bir iletişim kurmanın gerekli olduğunu düşünüyor ve bu iletişimi kurabildiğine inanıyor. Cüceloğlu (1995) 'na göre kişinin iç zenginliği ilk kaynağını iletişim becerileri ve teknikleri de ikincil kaynağını oluşturmaktadır. Kişinin karakteri kuvvetli olsa bile iletişim becerileri zayıfsa bu*

kişinin yaşamında bozulmaların olması olasıdır. Cüceloğlunun bu yaklaşımı ile uyumlu olarak, araştırmada öğretmenlerin tamamının özgüveninin yüksek olduğu ortaya çıkmakla birlikte kendi davranışları ve derslerindeki iletişim kurma başarıları ile ilgili eleştirel anlamda öz değerlendirme yapmadıklarını göstermektedir. İletişim becerilerinin tam olduğuna inanan öğretmenler bu sebeplerle kendilerini eksiksiz olarak görmekte ve becerilerini geliştirmeye yönelik girişimde bulunmamaktadır. Oysaki iletişim devamlı olarak gelişen değişen bir süreçtir. Diğer taraftan her öğrencinin birbirinden farklı kişisel özellikleri, inanışları, yaşam biçimleri, referans çerçeveleri vb. olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin her öğrenciye yaklaşımının farklı olması gerektiği aşıkardır. Buradan hareketle, öğreticilik görevini üstlenen kişilerin; toplumun devingen özelliklerini göz önünde bulundurarak sahip olduğu iletişim becerilerini devamlı olarak gözden geçirmesi, kullandığı teknikleri ve kendini yenilemeye açık olması ve kişiye/duruma özel yeni iletişim becerileri kazanmada istekli olması gerektiği unutulmamalıdır.

Öte yandan, katılımcıların çoğu geri dönüşler(geri besleme / feed back) konusunda hassas davrandığını ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcı ders sırasında geri dönüşleri almaya fırsatı kalmadığını açıklıkla beyan etmiştir. Hassas davrandığını düşünen katılımcıların ilk soruda verilen yanıtlarda gözlemlendiği gibi eleştirel olmadığı gözükmektedir. Öğretmenlerin zorunlu olarak gerçekleştirilen seviye tespit sınavlarının birer geri dönüş biçimi olarak değerlendirdiği görülmüştür. Sınavlar her ne kadar geri dönüş yöntemlerinden başlıcalarını oluştursa da sadece bu yöntemin yeterli olduğunu söylemek yanlış olacaktır. Sınav öğrenciler ile ilgili bilgi almanın yalnızca bir yoludur. Öğretmenler uygulayabilecekleri diğer yöntemlere zaman ayırmaktan imtina etmekte sürelerinin kısıtlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Sayıca daha az bir grup katılımcı bu konunun üstünde hassasiyetle durduğunu vurgulamış farklı birçok yöntem denediklerini anlatmıştır. Sözel derslerin en başında gelen Türkçe ve Türk Dili derslerinde öğretmenlerin yazılı yöntemler(sınav) haricinde birbirinden farklı birçok yöntem kullanabileceği aşıkardır. Düzenli yapılacak sözel değerlendirmeler, değerlendirmelere olanak sağlayacak küçük oyunlar ve ödevler bunlara örnek verilebilir.

Araştırmada eğitimin aslında istendik yönde davranış değişikliği oluşturma çabası olduğunu göz ardı edip öğrencilerin ikna edilmesi gerekmediğini düşünen katılımcıların olduğu görülmektedir. Oysaki tüm eğitim çabaları birer ikna sürecidir. İkna da tıpkı eğitim gibi öğrencinin davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi amaçlar. Öte yandan, ikna olmayan öğrenci derse odaklanamaz ve anlatılanı yeterince idrak edemez. Buna karşın ikna olması gerektiğini düşünen öğretmen sayısının fazla olması da ümit vericidir. İknanın öğrencilerin idrak etme süreçleri üzerindeki etkisi asla göz ardı edilmemelidir.

Çalışmada katılımcıların modern eğitim anlayışına daha yatkın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, kendisini klasik eğitim anlayışına daha yakın hisseden öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, çevrenin, yaşam şartlarının ve hatta bakış açılarının sürekli değiştiği/dönüştüğü bir ortamda eğitimin de çağdaşlaşmaması mümkün değildir. *Bilgi üreten*

toplumlar yaşama aktif bir şekilde dahil olabilmek için teknolojideki hızlı değişimleri yaşantılarına yansıtmalıdır (Balay vd., 2015, s. 17). Modern yaşama alışık olan ve zihinlerini buna alıştıran öğrenciler için klasik tarzda bir eğitim uygulaması istendik anlamda davranış değişikliği oluşturmada yetersiz kalacaktır. Bu durum hem öğrencilerle öğretmen arasındaki ilişkiyi hem de bilginin değişen toplum hayatındaki var olma sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Bilginin evrildiği, daima aynı kalmadığı gibi bilgi verme yöntemlerinin de evrilmesi, modernleşmesi gerekmektedir. *Eğitme görevini üstlenenler, teknolojideki hızlı gelişime ayak uydurabilmek ve bu konuda eğitim verdiği kitleye de öncülük etmekle sorumludur* (Pilav ve Tunay, 2023, s. 256).

Yapılan bu araştırmada Robert B. Cialdini'nin ortaya çıkarmış olduğu tekniklerden yola çıkılmıştır. Adı geçen 9 temel teknik, katılımcılara ayrıntılı bir şekilde anlatılmış kendilerine örneklerle durumlar betimlenmiştir. Verilen cevaplarla öğretmenlerin aslında bu teknikleri sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yalnızca tekniklerin isimlerinin bilinmediği; buna rağmen öğretmenlerin en az bir tekniği bilinçsiz olarak uyguladığı gözlemlenmiştir. Dersin Türkçe olmasından hareketle en sık kullanılan tekniğin "Yer Etme" tekniği olduğu görülmüştür. Ayrıca birçok katılımcının farkında olmadan birçok yöntemi denediği ortaya çıkmıştır. Örneklerle birlikte teknikleri özümseyen katılımcıların çoğu görüşmeden memnun şekilde ayrıldığını belirtmiştir.

Buradan hareketle; öğretmenlerin/educatorların adı geçen teknikleri öğrenmeleri ve derslerinde bu tekniklerden faydalanarak ikna yoluna gitmeleri derslerin daha başarılı sonuçlar doğurmasına olanak tanıyacaktır.

## Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ve öğreticilerin gelişimi, eğitimin devamlılığı ve güncelliğinin desteklenmesi göz önünde bulundurularak bazı öneriler oluşturulmuştur. Bu bağlamda;

- Eğitimin yaşam boyu devam ettiğini göz önünde bulundurarak çağdaşlaşma yolunda ilerlemek için öğretmenlere fırsatlar yaratılmalı gelişen ve değişen eğitim yöntemleri ile alakalı kendilerine eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimi kuvvetlendirmek adına ders dışı ortamlar oluşturulmalı; sosyal olarak yaklaşabilecekleri eğlenceli ve eğitici etkinliklere zaman ve olanak tanınmalıdır.
- Öğretmenlerin müfredatı uygulamaları aşamasında yaşadıkları zaman sıkıntısı göz önünde bulundurulmalı, değerlendirilmeli ve bu açıdan müfredattaki uygulamalar tekrardan gözden geçirilmelidir.
- Her eğitim öğretim döneminde en az bir kez olmak üzere iletişim ile alakalı uzmanlar ile öğretmenleri bir araya getirilmeli; doğru ve etkili iletişim için neler yapılabileceği,



öğretmenlerin bu konuda nasıl davranması gerektiği hususlarında görüşmelerine olanak tanınmalıdır.

- Aynı şekilde yılda en az bir kez(mümkünse her dönem) öğrenciler ile iletişim uzmanlarının bir araya gelmesine olanak tanınmalı öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçları bu vesileyle ortaya çıkarılmalıdır. Yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirilmeli ve bu konuda eğitimcilere bilgilendirme yapılmalıdır.
- Modernleşme yolunda zaruri bir ihtiyaç halini alan dijitalleşme öğretmenlere tanıtılmalı; dijital mecralar ve dijital imkânlardan sağlanacak faydalar konusunda öğretmenlere yönlendirici eğitimler/seminerler verilmelidir. Böylelikle öğretmenlerin dijitalleşme ile mesafelerini azaltmaları sağlanmalıdır.
- Dil becerileri bağlamında dijital mecralardan yararlanma düzeyleri araştırılmalı, eksik olan yönler tespit edilmeli ve desteklenmelidir.
- Öğretmenlere ikna ile ilgili eğitimler verilmeli, ikna teknikleri tanıtılmalı, bu ikna tekniklerini derslerinde uygulayabilmeleri için kendilerine fırsatlar oluşturulmalıdır.

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (2019). Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2019 (32. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, A. E. ve Tavşancıl, E. (2001). İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Balay, R., Ahmet, Kaya., & Çevik, M. N. (2015). Öğretmenlerin İnternete Yönelik Tutumları ve Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 1(23), 16-31.
- Bencuya, C. (2003). Öğretmenlerin İletişim Becerisi Eğitimi Almasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. Z. C. A. N., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, 30. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1992). İnsan ve Davranışı (3. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1995). İyi Düşün Doğu Karar Ver, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çekmez, E. Yıldız, C. Bütüner, S. Ö. "Fenomenogafik Araştırma Yöntemi", Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi 6/2 (2012): 77-102.
- Demirtaş, H. A. (2004). Temel İkna Teknikleri: Tutum Oluşturma ve Tutum Değiştirme Süreçlerindeki Etkilerinin Altında Yatan Nedenler Üzerine Bir Derleme, İletişim Dergisi (Gazi Üniversitesi İletişim Fak.), Bahar-Kış. Syf: 45-73
- Ergin, A., & Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Kılavuzu (Önsöz Syf:1)  
[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLILIKLERI.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLILIKLERI.pdf)
- Nacar, F. S., (2010). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Ottekin Demirbolat, A. (2018). Sınıf Yönetimi (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oyman, M. (2014). Önsöz. Mine Oyman (Ed). İkna Edici İletişim içinde (s. IV). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pilav, S. & Tunay, B. (2023). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin derslerinde dijital imkânlardan faydalanma düzeyleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö13), 244-259. DOI: 10.29000/rumelide.1379155.
- Şen, Z. (2018). Eğitim ve Bilim Düşüncesi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1(1), 1-6.  
<https://doi.org/10.32329/uad.371662>
- Tuna, Y. (2014). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci (2. Baskı). İ. Vural (Yay. haz.). İletişim içinde (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Vatansever, S. (2022). Kant'ın Aydınlanma Anlayışı: Tarihi Arka Planı ve Aydınlanmada Eğitimin Rolü. Kaygı, 21 (2), 2022, 838-880.
- TDK Türkçe Sözlük (2011).
- Yüksel, A. H. (1994). İkna Edici İletişim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1(2), 3.  
[https://tr.wikipedia.org/wiki/Gitgide\\_artan\\_ricalar\\_tekni%C4%9Fi#:~:text=Git%20gide%20artan%20ricalar%20tekni%C4%9Fi,%C3%B6neriyi%20ad%C4%B1m%20ad%C4%B1m%20b%C3%BCy%C3%BCTmesine%20dayanmaktad%C4%B1r](https://tr.wikipedia.org/wiki/Gitgide_artan_ricalar_tekni%C4%9Fi#:~:text=Git%20gide%20artan%20ricalar%20tekni%C4%9Fi,%C3%B6neriyi%20ad%C4%B1m%20ad%C4%B1m%20b%C3%BCy%C3%BCTmesine%20dayanmaktad%C4%B1r) . (Erişim tarihi: 07.05.2024, 17.07)

## OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ORTAK SINAV UYGULAMASINA YEREL ÇÖZÜM: İLÇE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME MERKEZLERİ

Sabri ÇELİK<sup>1</sup>, Mehtap ŞİMŞEK GÜRKAN<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı; ilçe ölçme ve değerlendirme merkezleri oluşturmaya yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini açığa çıkararak alternatif çözümler üretmektir. Araştırma durum deseninin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 10 farklı ortaokulda görev yapan 15 öğretmen ve 15 yönetici oluşturmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve temalar ile kategoriler belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerde 5 tema 28 kategori, yöneticilerde ise 5 tema 27 kategori elde edilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşleri genel olarak ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinin ortak sınavların yeterli, etkili, tarafsız, ölçülü, kolay, güvenilir ve ekonomik olması, standartların geliştirilmesi, eşgüdüm ve koordinasyonun sağlanması için teşkilat şemasında yer alması yönündedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme ve Değerlendirme, Merkezileşme, Yerelleşme, Ortak Sınav Uygulaması

### *A Local Solution to the Joint Examination Practice, As Proposed By School Principals and Teachers: The Establishment of District Assessment and Evaluation Centres*

### Abstract

The aim of this research is to reveal the opinions of teachers and administrators regarding the establishment of district measurement and evaluation centers and to produce alternative solutions. The research is a qualitative study using the case study design. The study group of the research consists of 15 teachers and 15 administrators working in 10 different secondary schools located in the central districts of Ankara province in the 2023-2024 academic year. The collected data were analyzed using the content analysis technique and themes and categories were determined. As a result of the analyzes, 5 themes and 28 categories were obtained for teachers and 5 themes and 27 categories for administrators. Teacher and administrator opinions are generally in the direction of district measurement and evaluation centers being included in the organizational chart for joint exams to be sufficient, effective, impartial, moderate, easy, reliable and economical, to develop standards and to ensure coordination and coordination.

**Keywords:** Assesment and Evulation, Centralization, Localization, Common Examination Application

<sup>1</sup> **Sorumlu Yazar:** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, sabric@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8856-4983

<sup>2</sup> Öğretmen, Şehit Fatih Alpaslan Ortaokulu, gurkanmehtapsimsek@gmail.com, ORCID: 0009-0005-0324-8751

## Giriş

Bilgi çağı ile eğitimde büyük değişimler yaşanmıştır. Teknoloji alanında da süreklilik arz eden gelişmeler eğitim alanını daha çok etkilemiş, tüm bu değişimler yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi gerekliliğini zorunlu hale getirmiştir. Yapılandırmacılık, çoklu zeka, proje tabanlı yenilikçi öğrenme süreçleri, geleneksel öğrenme ve öğretme süreçlerini etkilediği gibi, değerlendirme anlayışlarını da etkilemiş, ölçme ve değerlendirme sürecinde geçmişten gelen sonuç odaklı bir anlayış yerini sürece odaklanan bir anlayışa doğru geliştirmiştir (Fourie ve Van Niekerk, 2001).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gelişim göstermesi ile birlikte ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin mevcut durumu da değerlendirilmiştir. Bu gelişimin süreç bazlı izlenmesi için fırsatlar sunan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından nelerin nasıl öğretildiği hususunda farkındalık yaratarak eğitimin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan standart testler ve geniş ölçekte değerlendirmeler ise günümüzde hesap verilebilirlik açısından önemini hala korumaktadır (Çulha, 2022).

Hesap verilebilirlik ve şeffaflık politikaları ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki önemini artırmıştır (OECD, 2015). Okulların ve eğitim paydaşlarının günümüz koşullarında daha fazla etkileşimde bulunmaları ve açık olmaları istenmektedir (Sa, Lourenço ve Papadimitrou, 2016). Bu beklentiler küreselleşen ve rekabetçi bir dünyada bireylerin yükseköğrenime hazırlanmalarının yanında alanında donanımlı insan gücünün yetişmesinden kaynaklanmakta; nitelikli işgücü oluşturmak amacıyla 1980'li yıllardan beridir süregelen standart test temelli hesap verilebilirlik politikaları günümüzde de değer görmektedir (Ball, Junemann ve Santori, 2017; Verger, Parcerisa ve Fontdevila, 2018).

Ülkemizde standart test uygulamaları ulusal ölçekte yerel ve merkezi olarak sınıflandırabileceğimiz başlıklar altında yapılmaktadır. Bu sınavlar öğretmenler tarafından değerlendirilmesi yapılan yerel değerlendirme ve bakanlık tarafından yapılan merkezi değerlendirme sınavlarıdır (Koç, Yıldırım & Bal, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı'nın ulusal ölçekte gerçekleştirdiği ortaöğretime geçiş sınav uygulamasının toplumsal açıdan en fazla bilinen merkezi sınav olduğu görülmektedir. Ulusal ölçekte gerçekleştirilen merkezi sınavların ortaya çıkış amacı ise okullar arasında nitelik olarak büyük ölçüde farklılıkların bulunmasından kaynaklanmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Ülkemizde merkezi sınavları incelediğimizde bu sınavların 1955 yılından itibaren yabancı dilde eğitim veren kolejlerin öğrenci seçme süreci ile başladığı görülmektedir (Güven, 2010). 1964'te fen liseleri, 1985'te Anadolu İmam Hatip Liseleri, 1990'da Anadolu Öğretmen Liseleri ve 2003 yılında Sosyal Bilimler Liseleri merkezi sınav sistemi ile öğrenci alımı gerçekleştirmiştir. 2000 ve 2004 yılları arasında Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile öğrenciler kurumlara yerleştirilirken, 2004-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008-2014 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavları (SBS), 2014-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavları (TEOG) kapsamında

merkezi sınavlar uygulanmış, 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle ise Liselere Giriş Sınavı (LGS) yapılmaktadır (Atılgan, 2018; Gür, Çelik, Coşkun, 2013; Kasapçopur, Çakır, Norşenli, & Halay, 2010). Türkiye’de düzenlenen bu sınavların hemen hemen tamamında yıllar içinde isim değişikliğine gidildiği, ancak amaç bakımından çok fazla bir değişikliğe uğramadığı görülmektedir.(Akpınar, 2017; Atar ve Büyüköztürk, 2017; Dinç, Dere ve Koluman, 2014).

Mevcut ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin bireyin kendini tanmasına ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasına imkan sunmadaki yetersizliği Milli Eğitim Bakanlığı politikaları dahilinde teşkilat yapısı ve bu yapı ile birlikte ortaya konan faaliyetlerin çerçevesini de yeniden şekillendirmektedir. (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021). Tüm bu değişimler ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapılanması ve bu yapılanmanın örgütün amaçlarına ulaşmada ortaya koyduğu problemleri açığa çıkarmaktadır. Bu problemler gerek akademik çalışmalar aracılığıyla, gerek Milli eğitim şuralarında, gerekse sivil toplum örgütleri, kalkınma planları ve hükümet programları aracılığıyla hazırlanan belgeler ile ortaya konmaktadır (Başaran, 2004; Bursalıoğlu, 2012).

Bu problemlerin ve çözüm sürecinin işlerliği açısından Dokuzuncu Kalkınma Planında “Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi” başlığında belirtildiği hedeflerden biri Millî Eğitim Bakanlığının merkezi teşkilat yapısında görev esasına dayalı bir yapılanma sağlanacağı, örgütsel kapasitenin güçlendirileceği ve bu bağlamda taşra teşkilatları ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devrinin sağlanacağı yönündedir. (DPT, 2006). Milli Eğitim Bakanlığının 2009 yılı stratejik plan raporunda bu yapılanma merkez teşkilatı ve yönetim anlayışının işlevsizliği ve örgütün eğitim amaçlarına ulaşmada yarattığı problemleri ortaya koyacak veriler içermektedir. Bu problemlerin çözümünde teşkilatın geleceğin öngörülen koşulları çerçevesinde yeniden yapılandırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır (MEB,2009).

Bakanlık bireye ait bilgilerin ve belgelerin hesap verebilirlik açısından daha iyi izlenmesine olanak sağlayacak nitelikte bir izleme süreci yürütmeyi hedeflemiş, okulların profillerini ortaya koyan bu hedeflerden birinin akademik başarının yıllara göre değişimini içeren göstergeler olduğunu vurgulamıştır. Bu göstergelere ulaşmak ve öğrenci başarısını iyileştirmeye ve izlemeye yönelik olarak da 2018 yılında tüm illere ölçme ve değerlendirme merkezleri kurmuştur ( Yalçın, 2019). Tüm bu süreçte amaçlara ulaşmak için eğitim girdilerini eşitlemek kavramsal olarak basit bir konu olmasına karşın beklenen çıktılar eşitleyecek politikalar geliştirmek ve tasarlamak ise oldukça zor olmaktadır (Hanushek ve Kain, 1972).

Merkezi sınavlar tarih, süre, kapsam değişiklikleri, planlama, içinde bulunulan mücbir sebepler, öngörülemeyen olaylar sebebiyle beklenen çıktılar elde edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu zorluk eğitimde fırsat eşitliğinin ne derecede sağlandığı sorularını da beraberinde getirmektedir. (Schrijer, 2020). Eğitimin çıktılarında istendik yönde değişim meydana gelip gelmediğini belirleyen, uygulanan programın son ve en kritik kısmı olan değerlendirme sürecinde yeterli düzeyde bir değerlendirmenin oluşum ve işe koşma süreci aynı zamanda hem pahalı hem de zor olmaktadır (Hanushek ve Kain, 1972). Değerlendirmenin gerek zaman,

gerek eşitlik, gerekse harcamalar bağlamında maliyeti; hizmet edeceği kullanım değerini tartışmalı hale getirmektedir (Çulha, 2022).

Tüm bu tartışmalı durumlar çerçevesinde sınav sorularının hazırlık aşamasından basım, dağıtım, uygulama ve değerlendirme süreçlerine değin tüm aşamaların güven ortamında, kolaylıkla, ekonomik ve eşitlik koşulları altında yapılması merkezi sınav uygulamalarından biri olan ortak sınav uygulamasının sürdürülebilir kılınmasını sağlamada büyük öneme sahiptir. Merkezi sınavların sürdürülebilir kılınması ise hesap verebilirlik açısından yerel sınavlara göre daha geçerli ve güvenilir bilgi sağlayarak okulların performans kriterlerini ortaya çıkarmaya ve iyileştirmeye yönelik hedeflerin oluşturulmasına imkan sunmaktadır. Hesap verebilirlik açısından merkezi sınavlar yerel okul sınavlarına göre daha yüksek bilgi değerine sahip olmakta, merkezi sınavlar dünya ekseninde birçok eğitim sistemi içerisinde önemini korumaktadır (Schwerdt & Woessmann, 2016; Wöbmann, 2010). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; programın çıktıları olarak ifade edilen başka bir anlatımla öğrencilerin programdan mezun oluncaya değin kazanmaları gereken bilgi, istidat ve kabiliyetlerini ortaya koyan ortak sınav uygulamalarının yeterli, etkili, tarafsız, ölçülü, kolay ve ekonomik olmasını destekleyecek yerel çözüm önerileri elde etmek, elde edilen veriler ışığında ilçe ölçme ve değerlendirme merkezleri oluşturmaya yönelik görüşleri açığa çıkararak alternatif çözümler üretmektir.

## Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, sınırlılıkları, etik kurul onayı bu bölümde sunulmuştur.

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerin ortak sınav uygulaması sürecinde ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinin oluşturulmasındaki görüşlerinin betimlenmesine ilişkin olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir veya birden fazla olay, mekan, sosyal grup ya da birbiri ile ilişkili sistemler derinlemesine araştırılmaktadır. Durum çalışması için mevcut bir olgu durumunu tüm gerçekliği ile araştıran, olgu ile içerik arasında var olan sınırın kesin bir hatla çizilmediği ve birden çok veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir yöntem olarak açıklanmaktadır (Yin, 2003).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Tipik durum, evrende yer alan çok sayıda benzerlik gösterenler içinden genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilme düzeyine sahip bilgi içeren durumları kapsamaktadır (Patton, 2005). Bu bağlamda tipik durumlar, evreni temsil etme gücü olan ve temel nitelikleri açısından evrenden çok fazla farklılaşmayan durumları belirtmek için kullanılmaktadır (Marshall ve Rossman, 2014). Tipik durum örnekleme yöntemini kullanarak yürütülen çalışmalar genellikle genellebilir veriler

üretebilmektedir. Özellikle değerlendirme ve uygulama politikası belirleme araştırmalarında, uygulayıcı ve karar vericilere çok önemli veriler sunabilmektedir (Onwuegbuzie & Collins, 2007).

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 10 farklı ortaokulda görev alan 15 öğretmen ve 15 yönetici oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına göre belirlenen katılımcılardan öğretmenlere ve yöneticilere ait demografik özellikleri içeren bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlere ve yöneticilere ait demografik özellikler

Öğretmenler					Yöneticiler				
Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Branş	Yönetici	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Branş
Ö1	Kadın	30	7	İngilizce	Y1	Erkek	40	18	Matematik
Ö2	Kadın	42	12	Fen B.	Y2	Erkek	46	24	Sosyal B.
Ö3	Erkek	42	19	Fen B.	Y3	Erkek	51	26	Beden E.
Ö4	Erkek	37	11	Sosyal B.	Y4	Kadın	47	22	Matematik
Ö5	Kadın	28	2	Türkçe	Y5	Erkek	32	10	DKAB
Ö6	Kadın	35	12	Türkçe	Y6	Erkek	60	38	DKAB
Ö7	Kadın	41	18	Matematik	Y7	Kadın	39	18	Türkçe
Ö8	Kadın	37	15	Türkçe	Y8	Erkek	37	10	Türkçe
Ö9	Kadın	34	10	Matematik	Y9	Kadın	46	23	Matematik
Ö10	Erkek	33	10	Görsel S.	Y10	Kadın	36	11	Matematik
Ö11	Erkek	42	18	Fen B.	Y11	Kadın	30	6	Beden E.
Ö12	Erkek	41	17	Türkçe	Y12	Kadın	34	12	İngilizce
Ö13	Erkek	39	16	Matematik	Y13	Erkek	38	12	Fen B.
Ö14	Kadın	26	1	Matematik	Y14	Kadın	27	4	Matematik
Ö15	Erkek	39	7	Müzik	Y15	Erkek	36	11	Türkçe

Tablo 1’de verilen öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım incelendiğinde; cinsiyet dağılımlarında bir cinsiyete yönelik yığılma olduğu görülmemektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun gençlerden, yöneticilerin çoğunluğunun orta yaşlılardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun kıdeminin düşük, yöneticilerin çoğunluğunun kıdeminin yüksek olduğu görülmektedir. Yaş ve kıdem değişkenlerinde öğretmenlere nazaran yöneticilerin orta yaşlı ve kıdemi yüksek olmasının nedeni yönetici atama sürecinde kıdem yılı esasının atama sürecinde etkili olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık % 47’sinin sayısal ders, % 40’inin sözel ders ve yaklaşık % 13’ünün sportif ve sanatsal yetenek ders öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan yöneticilerin branşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde yöneticilerin % 40’inin sayısal ders, yaklaşık % 47’sinin sözel ders ve yaklaşık % 13 ‘ünün sportif ve sanatsal yetenek ders öğretmeni olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında katılımcıların görüşlerine başvurulacak açık uçlu bir soru ve soruya ilişkin 9 sonda oluşturulmuş ve araştırma soruları öncelikle çalışma grubu dışındaki öğretmen ve yöneticilere yöneltilmiş, 4 sorunun açık ve anlaşılır olmadığı tespit edilerek soruların içerik ve biçimlerinde değişime gidilmiş, soru sayısı 5'e düşürülmüş ve veri toplama sürecine geçilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre açık uçlu soru ve 5 sonda sorusu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

“Ortak sınav uygulaması sürecinde ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinin oluşturulması Ankara ili merkez ilçelerinde görev alan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre nasıl sağlanmalıdır?”

1. Ortak sınav uygulaması sürecinde sınav soruları kim tarafından nasıl hazırlanmalıdır?
2. Merkez ve taşrada bulunan okullar için ortak sınav uygulaması sürecinde sınav sorularının basımı ve dağıtımı nasıl olmalıdır?
3. Ortak sınav uygulaması sürecinde İlçe Ölçe ve Değerlendirme Merkezlerinin oluşturulması nasıl fayda sağlar?
4. Ortak sınav uygulaması sürecinde İlçe Ölçme ve Değerlendirme Merkezlerinde birimler ve görev dağılımları nasıl oluşturulmalıdır?
5. Ortak sınav uygulaması sürecinde İlçe Ölçme ve Değerlendirme Merkezlerinde görev almak üzere öğretmenlere yatay yönlü kariyer imkanı nasıl sağlanmalıdır?

Veri toplama sürecinde katılımcılara açık uçlu sorular sorularak beklenmeyen ve planlanmayan cevapların verilmesine özen gösterilmiş, konu hakkında derinlemesine anlamlı ve detaylı yanıtlar bulmaya çalışılmıştır ( Büyüköztürk, Çakmak, Akgün & Demirel, 2012). Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış görüşmelere göre biraz daha esnek görüşmelerdir. (Karaşar, 2009). Araştırmanın görüşme süreci yukarıda belirtilen sorular çerçevesinde yüz yüze ve çevrimiçi olarak gerçekleşmiş, görüşme sürecinde alınan cevapların araştırmanın amacından sapmaması için yoğun çaba sarf edilmiş, katılımcıların ses kaydı istememesi üzerine kayıt alınamamış, görüşme formlarının kayıtları not tutma şeklinde zuhur etmiştir. Katılımcı cevaplarından bazılarının çok kısa, bazılarının çok uzun, detaylı oluş, katılımcının fikrine müdahale etmemek adına yönlendirme yapılmaması olarak ifade edilebilir.

## Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde görüşmelerden sonra kaydedilen veriler ham veri olarak Micro soft Word yazı işleme programıyla metinlere halinde yazılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi için Strauss ve Corbin (1990) tarafından öne sürülen içerik analizi uygulanmıştır. Veriler kodlanmadan önce uzman bir araştırmacı tarafından verilerin dökümü olan transkriptler satır satır okunmuştur. Verilerin kodlanma çalışma kuramsal bir temele



dayanmadığından tümevarımcı bir yaklaşımla doğrudan veriler aracılığıyla kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar belli kategoriler altında birleştirilmesi, kategorilere giren kelimelerin ve cümlelerin sayılması, yorumlanması yolu ve görüşme soru ile alt soruları çerçevesinde temalar bulunmuştur (Silverman, 2001).

İçerik analizi, bir ifadeyi anlamada ve yorumlamada öznel etkilerden kurtularak toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma amacı taşımaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2012). Bu amaçla veriler Akşit (1998) tarafından geliştirilen nitel verilerin sayısallaştırma yöntemi kullanılarak 2 aşamalı olarak elde edilmiştir. Örnek birinci düzey kodlama sürecinde katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar ana kategori ve genel kategori altında toplanmıştır. Birinci düzey kodlama süreci sonunda elde edilen tablolardan ortak kod içeren veriler alt kategorilerle eşleştirilmiştir. Ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel bir düzeye açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur (Şimşek & Yıldırım, 2012). Süreçte bir uzman araştırmacı tarafından aynı süreç takip edilmiş ve ortaya çıkan ortak görüşler neticesinde kodlar ve temalar belirlenmiş, düzenleme yapılarak nihai içerik analiz tablosu oluşturulmuştur. Bu kodlar ve temalar düzenlenerek elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

### Bulgular

Bu başlıkta katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda alıntılar yapılmış ve elde edilen veriler, tablolar halinde düzenlenerek gösterilmiştir. Araştırmada ortak sınav uygulamasına yönelik yerel çözüm önerileri elde etmeye, ilçe ölçme ve değerlendirme merkezleri oluşturmaya yönelik öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri alınmış, elde edilen veriler dahilinde kodlar ve temalar oluşturularak katılımcıların görüşlerine ilişkin kod, tema ve frekans değerleri tablolar halinde aşağıda sunulmuştur:

#### Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde Sınav Sorularının Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri

**Tablo 2.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde Sınav Sorularının Hazırlanmasına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Kod	Frekans
Öğretmenler	Okul bazlı olarak zümre öğretmenleri komisyonunca	4
	İl ve ilçe sınav komisyonlarınca	2
	Merkezi olarak bakanlıkça ÖDSGM tarafından	9
	Ortak Soru Havuzu Oluşturarak	1
Yöneticiler	Okul bazlı olarak zümre öğretmenleri komisyonunca	6
	İl ve ilçe sınav komisyonlarınca	4
	Merkezi olarak bakanlıkça ÖDSGM tarafından	6
	Ortak Soru Havuzu Oluşturarak	2

Katılımcı öğretmen ve yöneticilere ortak sınav uygulaması sürecinde sınav sorularının kim tarafından ve nasıl hazırlanması gerekliliği sorulduğunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin okul bazlı olarak zümre öğretmen komisyonlarınca, il ve ilçe tarafından oluşturulan komisyonlarca, merkezi olarak bakanlık tarafından ölçme ve değerlendirme genel

merkezlerince, ortak soru havuzları oluşturularak hazırlanması yönünde kodları ön plana çıkarttıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmen (N=7) ve yönetici (N=6) görüşlerinin yarıya yakını ortak sınav sorularının hazırlanması sürecinde sınavın merkezden (bakanlık, ÖDSGM) hazırlanması yönünde ağırlık kazanmıştır. Az sayıda katılımcı öğretmen (N=1) ve yönetici (N=2) soru hazırlama sürecinde ortak havuz oluşturulması gerekliliğini ortaya koymuştur. Soruların zümre öğretmenlerince okullarda ve il, ilçe komisyonlarınca hazırlanmasına yönelik katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 53'ü (N=8), yöneticilerin ise yaklaşık % 67'si (N=10) soruların hazırlık sürecinin taşra teşkilatlarınca( okul, ilçe, il) yerelden olmasına yönelik görüşleri ön plana çıkarmışlardır. Ortak sınav uygulaması sürecinde sınav sorularının kim tarafından ve nasıl hazırlanması gerekliliğine ilişkin öne çıkan öğretmen ve yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Aynı okul türünde görev yapmakta olan öğretmenler tarafından kurulan bir komisyonla hazırlanabilir. Alternatif olarak, her okul kendi zümre öğretmenlerinin hazırlayacağı sorularla bir soru havuzu oluşturabilir ve ilçedeki / ildeki diğer zümrelerin de katılımı ile soru havuzu genişletilebilir.” (Ö1)

“Alanında uzman öğretmenler tarafından ilçe bazında sorular hazırlanıp ilde soru havuzu oluşturulup hazırlanmalı. Bilgiyi ölçecek şekilde hazırlanmış, ezbere dayalı olmayan ve verilmek istenen kazanımı ölçen sorular olmalıdır.” (Y9)

### Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde Sınav Sorularının Basımı ve Dağıtımına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak sınav uygulaması sürecinde sınav sorularının basımı ve dağıtımına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde Sınav Sorularının Basımı ve Dağıtımına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Kod	Frekans
Öğretmenler	Okul bazında okul müdürlüğünce	4
	Okul bazında sınav komisyonlarınca	1
	İlçe mem koordinatörlüğünde	2
	İlçe sınav komisyonlarınca	1
	Merkezi olarak bakanlıkça ÖDSGM tarafından	7
Yöneticiler	Okul bazında okul müdürlüğünce	2
	İlçe sınav komisyonlarınca	1
	Merkezi olarak bakanlıkça ÖDSGM tarafından	12

Katılımcı öğretmen ve yöneticilere ortak sınav uygulaması sürecinde sınav sorularının basım ve dağıtım aşamalarında görevli olacak birimler sorulduğunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin okul bazında okul müdürlüğünce, ilçe sınav komisyonlarınca, merkezi olarak bakanlık tarafından ölçme ve değerlendirme genel merkezlerince kodlarını ortak olarak öne çıkarttıkları, öğretmen görüşlerinin ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından ve okul bazında

sınav komisyonlarının hazırlanması yönünde kodları da oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 47'si (N=7) sınav sorularının basımı ve dağıtım sürecinin merkez teşkilatınca (bakanlık, ÖDSGM), % 53'ü (N=8) taşra teşkilatınca (okul, il ve ilçe) yürütülmesi gerekliliği ortaya koymaktadır. Mevcut durum öğretmen görüşlerinin merkeze veya yerele ağırlıklı bir yönelim içermediğini göstermektedir. Sınav sorularının basımı ve dağıtım sürecinin nasıl yürütüleceğine dair yönetici görüşlerinin % 80'i (N=12) merkez (bakanlık, ÖDSGM) yanlısı olarak tezahür etmektedir. Ortak sınav uygulaması sürecinde sınav sorularının basım ve dağıtımında görev alacak birimlere ilişkin öne çıkan öğretmen ve yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Sınavın yapılacağı sabah bilgisayardan çıktı alınarak yapılması birtakım aksaklıklar oluşturacağı için ilçe milli eğitim koordinatörlüğünde kitapçıkların dağıtılmasının daha verimli olacağı kanısındayım.”(Ö2)

“Bu süreçte merkez ve taşrada bulunan okullar için soruların basımı bakanlıkça hassa bir şekilde dikkatli olarak basımı yapılmalı ve tek elden basım gerçekleşmeli.” (Y13)

“Belirlenen saate sistemde sınav sorularına ulaşıyor ve baskısı gerçekleştiriliyor. Okullardaki bu son dakika hazırlığı teknik aksaklıklardan kaynaklı yapılamayabilir. Örneğin fotokopi makinesinin bozulması, elektriklerin kesilmesi gibi olumsuzluklar bu hazırlıklara engel olabilir. Bu sebeple sınavın gizliliğinin korunması şartıyla sorular il/ ilçedeki birimlere ulaştırılarak sınav sabahı basılmış soruların il veya ilçe aracılığıyla okullara ulaşması sağlanabilir.” (Y10)

## Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde İlçe Ölçe ve Değerlendirme Merkezlerinin Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri

**Tablo 4.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde İlçe Ölçme ve Değerlendirme Merkezlerinin Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Kod	Frekans
Öğretmenler	Sınav sürecinin sorunsuz yönetimi	5
	Sınav sürecinin ve sonucunun güvenilir olması	4
	Sınav sürecinin planlı yürütülmesi	2
	Sınav sürecinin ve sonucunun kolaylıkla yürütülmesi	3
	İl ve ilçeler arasında eşgüdüm sağlayarak standartlar geliştirmesi	1
Yöneticiler	Sınav sürecinin sorunsuz yönetimi	2
	Sınav sürecinin ve sonucunun güvenilir olması	6
	Sınav sürecinin planlı yürütülmesi	3
	Sınav sürecinin ve sonucunun kolaylıkla yürütülmesi	9
	İl ve ilçeler arasında eşgüdüm sağlayarak standartlar geliştirmesi	1
	Faydasının olmayacağı	2

Katılımcı öğretmen ve yöneticilere ortak sınav uygulaması sürecinde ilçe ölçme ve değerlendirme merkezleri oluşturmanın faydalarına yönelik görüşleri sorulduğunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin sınav sürecinin sorunsuz yönetimi, sınav sürecinin ve sonucunun güvenilir olması, sınav sürecinin planlı yürütülmesi, sınav sürecinin ve sonucunun kolaylıkla yürütülmesi, il ve ilçeler arasında eşgüdüm sağlanarak standartların geliştirilmesi, ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinin sürece fayda sağlamayacağına yönelik ortak kodları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Ortak sınav uygulaması sürecinde ölçme ve değerlendirme merkezleri oluşturmanın sınav sürecinin sorunsuz yönetim sağlayacağına ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinin üçte bir, (N=5), yönetici görüşlerinin yaklaşık beşte bir (N=2) şeklinde dağılım içerdiği görülmektedir. Az sayıda katılımcı öğretmen (N=1) ve yönetici (N=1) il ve ilçeler arasında eşgüdüm sağlanarak standartlar oluşturulabileceğine yönelik görüş beyan etmiştir. Bu merkezlerin oluşturulmasının sınav süreci ve sonucunun kolaylıkla yürütüleceğine dair yönetici görüşleri (N=9) ağırlık kazanırken, öğretmen görüşleri (N=3) az sayıda katılımcı ile sınırlanmaktadır. İlçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinin oluşturulmasının sınav sürecinin ve sonucunun güvenilir olarak yürütüleceğine yönelik hakim yönetici görüşleri (N=6) öğretmen görüşlerinin (N=4) önüne geçmektedir. İlçe ölçme ve değerlendirme merkezleri oluşturmanın süreçte planlı bir yürütme sağlayacağına yönelik katılımcı öğretmen (N=2) ve yönetici (N=3) görüşleri de elde edilmektedir. Ortak sınav uygulaması sürecinde ölçme ve değerlendirme merkezleri oluşturmanın sürece faydasına ilişkin öne çıkan öğretmen ve yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“İlçe Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri ilçede standart bir eğitim anlayışı sağlayabilir, ilçedeki okulların ildeki ve ülkedeki diğer okullar ile arasında köprü olarak çalışmalarını yürütebilir.” (Ö14)

“İlçe Ölçme Değerlendirme Merkezi kurulması sınav öncesinde/esnasında oluşabilecek sorunların çözümünde hız bakımından faydalı olur. Değerlendirmenin de daha hızlı gerçekleşeceğini düşünmekteyim.” (Ö1)

“Ölçme değerlendirme faaliyetlerinin planlanması, sonuçlarının değerlendirilmesi, duruma göre geliştirilmesi ve sonuçlarıyla alakalı okullardaki öğretmenlere geri bildirim verilmesi bakımından önemlidir.” (Ö3)

“Daha koordineli olur. Her okulun süreci usulüne uygun yönetmesini sağlar, takip eder. Sınavların güvenli bir şekilde yapılmasını takip eder.” (Y12)

“Bu merkezlerdeki Ölçme Değerlendirme uzmanları okullardaki öğretmenlerin bu konudaki farkındalığını artırma, planların uygulanmasında eş zamanlılığı sağlama ve bunun önemi konusunda işlevseldir.” (Y10)

## **Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde İlçe Ölçe ve Değerlendirme Merkezlerinde Oluşturulacak Birimler ve Görev Dağılımlarına İlişkin Görüşleri**

**Tablo 5.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde İlçe Ölçme ve Değerlendirme Merkezlerinde Oluşturulacak Birimler ve Görev Dağılımlarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Kod	Frekans
Öğretmenler	Hazırlanan soruların kontrolünü gerçekleştiren komisyon	1
	Kitapçıkların basım ve dağıtımından sorumlu komisyon	1
	Sınav değerlendirme komisyonu	4
	Denetleme komisyonu	2
	Okullardaki öğretmenlerden oluşan ilçe komisyonu	2
	Zümre öğretmenlerinden oluşan soru hazırlama komisyonu	9
	Analiz ve destek birimleri	1
	Bakanlık ÖDSGM birimleri	2
Yöneticiler	Bölge ölçme ve değerlendirme merkezleri	1
	Okullardaki öğretmenlerden oluşan ilçe komisyonu	2
	Zümre öğretmenlerinden oluşan komisyon	4
	Ölçme ve değerlendirme alanında yetkin komisyonlar	3
	Kitapçıkların basım ve dağıtımından sorumlu komisyon	4
	Sınav değerlendirme komisyonu	4
	Analiz ve destek birimleri	1
	Denetleme komisyonu	1
	Eğitim yöneticilerinden ( okul idaresi, şube müdürleri) oluşan komisyon	1
	Hazırlanan soruların kontrolünü gerçekleştiren komisyon	1

Ortak sınav uygulaması sürecinde ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinde oluşturulacak birimler ve görev dağılımlarına yönelik hakim katılımcı öğretmen ve yönetici görüşleri sınav sürecinin hazırlanmasından uygulanmasına ve değerlendirmesine değin farklı komisyonların oluşturulmasına yöneliktir. Bu bağlamda öğretmen ve yönetici görüşlerinin hazırlanan soruların kontrolünü gerçekleştiren komisyon, kitapçıkların basım ve dağıtımından sorumlu komisyon, denetleme komisyonu, okullardaki öğretmenlerden oluşan ilçe komisyonu, sınav değerlendirme komisyonu, zümre öğretmenlerinden oluşan komisyon yönelik ortak kodları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Öğretmen görüşleri içerisinde analiz ve destek birimlerinin (N=1), yönetici görüşleri içinde eğitim yöneticilerinden oluşan ( okul idaresi, şube müdürleri) komisyonların oluşturulmasına (N=1), bölgesel bir ölçme ve değerlendirme merkezi kurulmasına (N=1) ve ölçme, değerlendirme alanında yetkin (üniversite hocaları) komisyonların oluşturulmasına (N=3) yönelik farklılaşan kodlar da bulunmaktadır. Bu kategoride kayda değer bulgu soruların hazırlanması sürecinde merkez yanlısı olan öğretmen görüşlerinin ölçme ve değerlendirme merkezleri oluşturulması sürecinde yerele yöneldiği, zümre öğretmenlerinden oluşan soru hazırlama komisyonunca sürecin yürütülmesine dair öğretmen görüşlerinin (N=9) ağırlık kazandığı görülmektedir. Ortak sınav uygulaması sürecinde ölçme ve değerlendirme merkezlerinde oluşturulacak birimler ve görev dağılımlarına ilişkin öne çıkan öğretmen ve yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Soru hazırlama komisyonu, hazırlanan soruların kontrolünü gerçekleştiren komisyon, kitapçıkların basım ve dağıtımından sorumlu komisyon,

sınav değerlendirme komisyonu, denetleme komisyonu, sınavla ilgili yorum ve değerlendirmeleri dikkate alıp eylem planı hazırlayan komisyon olmalı.” (Ö1)

“Sorular hazır gelecekse, baskının yapılması, dağıtılması, denetimlerin yapılması, sınav analizlerinin yapılması için ayrı ayrı görevlendirmeler yapılabilir.” (Y12)

“Bu merkezlerde Eğitim Fakültelerinin Ölçme Değerlendirme bölümlerinden en az doktora derecesine sahip akademisyenler danışman olarak görev yapmalıdır. Ayrıca öncelikli olarak Ölçme Değerlendirme programında yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenler olmak üzere gönüllü öğretmenlerin tam zamanlı görevlendirilmesi sağlanmalıdır.” (Y10)

### Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde Öğretmenlerin İlçe Ölçe ve Değerlendirme Merkezlerinde Görev Almalarında Yatay Yönlü Kariyer İmkanının Nasıl Sağlanacağına İlişkin Görüşleri

**Tablo 5.** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Ortak Sınav Uygulaması Sürecinde Öğretmenlerin İlçe Ölçe ve Değerlendirme Merkezlerinde Görev Almalarında Yatay Yönlü Kariyer İmkanının Nasıl Sağlanacağına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Kod	Frekans
Öğretmenler	Öğretmenlerin yeterliliklerine bakılarak	4
	Objektif ve somut kriterlere göre	1
	Yüksek lisans eğitimi alanlara öncelik tanınarak	4
	Öğretmen kıdem yılına bakılarak	1
	Öğretmenlere ek ders karşılığı boş günler verilerek	3
	Dikey yönlü kariyer imkanı sunularak	1
Yöneticiler	Öğretmenlerin yeterliliklerine bakılarak	3
	Yüksek lisans eğitimi alanlara öncelik tanınarak	3
	Norm fazlası öğretmenlere görev verilerek	2
	Hizmet içi eğitimler aracılığıyla eğitim sağlanarak	2
	Yeni bir unvan sağlanarak	1

Katılımcı öğretmen ve yöneticilere ortak sınav uygulaması sürecinde öğretmenlerin ilçe ölçe ve değerlendirme merkezlerinde görev almalarında yatay yönlü kariyer imkanının nasıl sağlanacağına ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin yüksek lisans eğitimi alanlara öncelik tanınarak, öğretmen yeterliliklerine bakılarak, gönüllülük esasına dayanarak, dikey yönlü kariyer imkanı sunularak( yeni bir unvan) kariyer imkanı sunulmasına yönelik ortak kodları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Öğretmen görüşleri içerisinde öğretmenin kıdem yılının esas alınmasına (N=1) ve ek ders karşılığı boş günlerde görevlendirme yapılma suretiyle kariyer imkanı sunulmasına (N=3) yönelik kodları da içerdiği görülmektedir. Yönetici görüşleri içerisinde ise kariyer imkanının hizmet içi eğitimler aracılığıyla sağlanmasına (N=2) ve norm fazlası öğretmenlerin ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinde görev almalarına (N=2) yönelik bulgulara da rastlanmaktadır.

Oluşturulacak ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinde görev alacak öğretmenlere kariyer imkanının nasıl sağlanacağına yönelik öğretmen görüşleri, öğretmen yeterliliklerine bakılarak (N=4) ve yüksek lisans eğitimi alanlara öncelik sağlanarak (N=4) şeklinde gelişmiş, yatay yönlü kariyer imkanı sunulmasında ölçütlerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yönetici görüşleri de öğretmen görüşleri ile paralel seyretmiş, öğretmen yeterliliklerine bakılarak (N=3) ve yüksek lisans eğitimi alanlara öncelik sağlanarak (N=3) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Oluşturulacak ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinde görev alacak öğretmenlere kariyer imkanının nasıl sağlanacağına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri içerisinde yeni bir unvan elde etmeye yönelik de görüşler açığa çıkmıştır. Yeni bir unvan sınav uygulamaları dahilinde elde edildiği için bu görüşler dikey kariyer imkanı olarak tanımlanmış, yatay kariyer sunmadaki hedeflerle örtüşmediği ortaya konmuştur.

Ortak sınav uygulaması sürecinde öğretmenlerin ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinde görev almalarında yatay yönlü kariyer imkanının nasıl sağlanacağına ilişkin öne çıkan öğretmen ve yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ölçme ve Değerlendirme Merkezlerinde çalıştırılmak üzere seçilecek öğretmenlerin objektif-somut kriterlere göre seçilmesi gerekir. Görevlendirmelerde siyasi, sendikal vb etkenler gözardı edilmelidir. Mümkünse ölçme değerlendirme alanında yüksek lisans eğitimi alanlara öncelik tanınmalıdır.” (Ö3)

“Ölçme Değerlendirme programında yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenler olmak üzere gönüllü öğretmenlerin tam zamanlı görevlendirilmesi sağlanmalıdır.”(Y10)

“Çok da güzel bir uygulama olur. Özellikle yüksek lisansını bu alanda yapan yani ölçme ve değerlendirme alanı üzerinde yapan kişiler için yeni bir çalışma alanı olabilir.”(Y11)

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Merkezi sınavların yapılma amacı eğitime olan aşırı talebin karşılanamaması ve bireylerin daha nitelikli bir eğitim alma isteği ile ifade edilebilmektedir. Uygulanmış ve uygulanmakta olan tüm merkezi sınavlar ise öğrenci ve velileri başarı gerekçesiyle resmi kurumlar dışındaki kurumlara yönlendirmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan farklı düzeylerde seyreden veli profilleri öğrenci puan ortalamalarında farklılıklara, yığılmalara ve dengesizliklere yol açmaktadır. Tüm bu şartlar neticesinde sosyo-kültürel ve coğrafi koşullardaki problemler dahil olmak üzere teknik ve mali engeller bir taraftan bazı öğrencilerin okula devamını dahi etkilerken, bir taraftan da eğitime devam etme şansına sahip öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli farklılıkların ortaya çıkmasına zemin oluşturmaktadır (Sarier, 2010).

Merkezi sınavlar eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığına yönelik geri bildirim sağlamakla birlikte, öğretmen, veli, okul yönetimi olmak üzere eğitimin tüm iç ve dış paydaşları önemli ölçüde etkilemektedir (Jones ve Egley, 2004; Smyth, 2008). Merkezi sınavlara yönelik alan yazın tarandığında merkezi sınavların

öğrencileri ders çalışmaya teşvik ettiğine (Elmore, 2004; Herman, 2004), öğrencilere standartlar çerçevesinde başarılarını açığa çıkartarak karşılaştırma fırsatı sunduğuna (Jones, Jones ve Hargrove, 2003) yönelik pozitif etkilerinden bahsetmek mümkündür.

Merkezi sınavların pozitif etkilerinin yanında negatif etkileri de alan yazında açığa çıkarılmıştır. Bunlar öğrenciler başta olmak üzere öğretmen ve velilerin sınav stresi sebebiyle baskı altında kalmaları, kaygı yaratması ve güdülenme düşüklüğüne sebep olması (Abrams vd. 2003; Buldur & Doğan, 2017; Buyruk, 2014; Dawson, 2012; Genç, 2005; Moses ve Nanna, 2007; Çağlar & Kılıç, 2019), test tekniğinin açık uçlu sorulara cevap verebilme, yazınsal ve sözel ifade becerilerinin gelişimine ket vurduğu (Elmore, 2004; Genç, 2005; Herman, 2004), yönündedir. Merkezi sınavların bir diğer olumsuz yönünün öğretim programı uygulama sürecini sekteye uğrattığı gerçeği olmaktadır (Jones vd. 2003; Smyth, 2008; McMillan, Myran, & Workman, 1999).

Merkezi sınavların olumlu ve olumsuz yönlerinden bahsetmek mümkün olmakla birlikte merkezi sınavların var olma gerçeği ve gerekliliği üzerinde durmak gerekmektedir. Artan genç nüfusla birlikte eğitime talebin artışı okullara, üniversitelere ve işe yerleştirmede seçme ve yerleştirme süreçlerinde merkezi sınavların gerekliliğini açığa çıkarmakta, bu gerçek merkezi sınavların uygulanma zorunluluğunu ortaya koymaktadır. (Dinç, Dere & Koluman, 2014; Kahveci, 2009; Kayapınar, 2006; Özerman, 2007; Yılmaz, 2015;). Bu zorunluluk Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan merkezi sınav uygulamasının güvenlik önlemleri, uygulama zamanı, müfredatın yetiştirilmesi bağlamında ele alınarak düzenlenmesini öngörmektedir (Kahraman, 2014).

Merkezi sınavlarda öğrencilerin gerek uygulama zamanı gerekse müfredat ve planlama bağlamında daha eşit şartlarda sınava tabi olması yerelden merkeze doğru bilgi akışının sağlam olması ile mümkün olabilir. Çalışmada öğretmen ve yönetici görüşleri de ağırlıklı olarak sınav sorularının yerelde hazırlanarak merkeze gönderilmesi ve soru havuzu oluşturulması yönündedir. Bu görüş öğrencilerle yakın ilgilenen öğretmenlerin çocukların bilişsel olgunluğuna yönelik sorular hazırlaması, müfredata ve planlamaya uygun soruların geliştirilebilmesi açısından fayda sağlayarak ortak sınavlarda düşük not dağılımlarının önüne geçebilir.

Merkezi sınavların güven ortamında yapılması, kamuoyunda büyük önem taşımakta, sınavlarla ilgili şaibeli durumlar kamu itibarını zedelemekte ve otoritesine zarar vermektedir (Limoncu, 2023). Çalışmada sınav sorularının basımı ve dağıtımı sürecinde öğretmen ve yönetici görüşlerinin çoğunlukla merkez yanlısı olması da kamuoyunun görüşlerini destekleyebilir. Merkezden yapılan sınavların daha güvenilir olduğu kanısıyla birlikte; sınav sorularının basımı ve dağıtımında merkezden yerele doğru işleyişin zorluk derecesi sınavların güven ortamında gerçekleştirilmesi için yeni alternatif çözümlere ihtiyaç olduğunu kanıtlayabilir.

Güven temelli ve yetkinlik içerisinde yürütülecek bir süreç için oluşturulacak ilçe ölçme ve değerlendirme merkezleri birimlerinde görev alacak öğretmenlere ilişkin yönetici ve



öğretmen görüşlerinin de alanında yetkin ve alan eğitimi almış, özellikle yüksek lisansını ölçme ve değerlendirme alanında yapmış öğretmenler yönünde gelişmesi sınavın hazırlık sürecinden başlamak üzere güven temeline dayandırılması gerekliliğini destekleyebilir. Bu sebeple sınavlara ilişkin kurallar önceden belirlenmeli, soruların hazırlık, sınav evraklarının sınav merkezlerine transferleri ve sınav sonuçlarının değerlendirilmesi süreçlerinde güven ortamının sağlanması gerekmektedir. Bu işleyişin sağlanmasının yanında görünür kılınması, sınav uygulamasının gizlilikle, tarafsızca, bilimsellik ilkelerine uygun biçimde ve güven ortamında yapıldığının kanıtı olmaktadır (Karataş, 2018).

Başaran (2004), eğitimin niteliğinin artması için, örgütten ve yönetimden gelecek her türlü engelin oluşumunu en aza indirmek ve bunların katkılarını en üst seviyeye ulaştırmak için merkezi yönetimle yerel yönetimlerin dengelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmada ortak sınav uygulamasının ölçme ve değerlendirme sürecinde merkezi ve yerelleşme üzerine yaşanan ikilemleri de açığa çıkardığı görülmektedir. Hazırlanan tüm sorular bireysel olarak tarandığında görüşlerin ağırlıklı olarak merkeziyetçi veya yerel bir eğilimde olmadığı, bireysel görüşlerin her iki eğilime de yatkınlığını açığa çıkarmaktadır.

Merkeziyetçiliğin ve yerelleşmenin oluşturacağı problemler ve ikilemler ancak iki birimin bütünleştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus merkezi yönetim ve yerel yönetim birbirine karşıt iki yapı olmadığı, Anayasal olan bu kurumların bir bütünün iki parçasını oluşturduğu bilinci ile hareket etme gerekliliğidir (Anayasa madde 123). Nitekim aynı amacı gerçekleştirmeye yönelik ortak görev ve sorumluluklara haizdirler. Bu nedenle merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında dengeli, ölçülü ve tutarlı bir paylaşım yapılarak günün koşullarına uygun eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmek mümkündür (TODAİE, 1992).

Ortak sınav uygulamasında sınavların hazırlık sürecinden başlamak üzere basım, dağıtım ve değerlendirme aşamalarında yerelde kurulacak ilçe ölçme ve değerlendirme merkezleri görev alması mevcut veya ortaya çıkması olası problemlerin önüne geçebilir. Okullarda kurulacak soru hazırlama komisyonları aracılığıyla zümre öğretmenleri tarafından hazırlanan belli sayıda soru ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerine gönderilmek üzere soru hazırlama süreci başlatılabilir. İlçe ölçme ve değerlendirme soru komisyonlarınca bu sorular arasından seçilen ve gerektiği takdirde değişiklikler yapılarak hazırlanan soruların il ölçme ve değerlendirme komisyonlarına, il değerlendirme komisyonlarınca seçilen ve gerektiği takdirde değişiklikler yapılarak hazırlanan soruların ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğüne iletilmesi şeklinde yürütülecek planlama ile hem tüm öğretmenlerin sınav uygulaması sürecinde görev alması sağlanmış, hem yerelden merkeze yönelik bir hazırlık çalışması yürütülmüş olur.

Soruların hazırlık sürecinde merkeze yönelimli eğilimin, soruların basımı ve dağıtım sürecinde merkezden yürütülmesi güven ortamının oluşturulmasında etkin bir yöntem olabilir. Ancak merkezden yönetilen bir süreçte ülkenin yerelde bulunan bütün okullarına ulaşmanın zorluğu, soruların basım ve dağıtım sürecinde görevin ilçe ölçme ve değerlendirme

merkezlerine verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Sınav sorularının okul idarelerince değil, ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerince basılması ve sınav sabahı okul idarelerine teslim edilmesi sınavın güven ortamında yapılmasına katkı sunabilir.

Bu bağlamda sınavın hazırlığından başlamak üzere tüm aşamalarında görev alacak birimler, ilçe ölçme ve değerlendirme merkezleri adı altında sınav hazırlama birimleri, sınav uygulama birimleri, sınav basımı ve dağıtım birimleri, sınav değerlendirme birimleri, yönetim birimleri ve denetim birimleri dahilinde oluşturulabilir. Bu birimlerde görev almak üzere, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında tezli yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlere belirli ölçütler ve sınav uygulamaları ile yatay veya dikey yönlü bir kariyer imkanı sunulabilir.

Ortak sınav uygulamasının hazırlık, basım, dağıtım, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yeterli, etkili, tarafsız, ölçülü, kolay ve ekonomik olması yönünde yerel çözüm önerileri elde edilmiş, elde edilen veriler ışığında standartların geliştirilmesi, eşgüdüm, koordinasyon, yönetim, denetim ve uygulama gibi süreçlerin yürütülmesi amacıyla ilçe ölçme ve değerlendirme merkezlerinin merkezden yerele doğru teşkilat şemasında yer alması gerekliliği açığa çıkmaktadır.

#### **Etik Kurul İzin Beyanı**

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 13.02.2024 tarih ve 878848 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllü onam beyanları alınmıştır.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

#### **Araştırmacı Katkı Beyanı**

Yazarlar çalışmaya eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

#### **Kaynakça**

- Abrams, L., Pedulla, J. & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, 42(1), 18-29.
- Akpınar, B. (2017). Türk eğitim sisteminin merkezi sınav sorunu. *Eğitime Bakış: Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 32-40.
- Alves, H. ve Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- Atar, H. Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: Uygulamalar ve sonuçları. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 15-25.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de Kademeler Arası Geçiş: Dünü-Bugünü ve Bir Model Önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egeefd.363268>
- Ball, S. J., Junemann, C., ve Santori, D. (2017). *Edu.net. globalisation and education policy mobility*. Abingdon, New York: Routledge.

- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (17. Baskı). Ankara: Pegem.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sınavlar Üzerine Düşünceler, Kalem. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2016, 6 (2), 345-356.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem.
- Çağlar, M., & Kılıç, A. (2019). Merkezi sınav ve öğretmen yapımı sınavların bazı değişkenler açısından incelenmesi: ortaöğretime geçiş sınavı örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1288-1305.
- Çulha, M. (2022). 21. yüzyıl becerileri ve ölçme-değerlendirme. Filiz, S.B. (Edt.), *21.Yüzyıl Becerilerinin Eğitime Yansımaları* (s 141-173). Pegem.
- Dawson, H.S. (2012). Teachers' motivation and beliefs in a high-stakes testing context. *Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University*.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- DPT, (2006). Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013). T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. [plan9.dpt.gov.tr/oik51\\_yuksekogretim/51legitimy.pdf](http://plan9.dpt.gov.tr/oik51_yuksekogretim/51legitimy.pdf) adresinden 09.03.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Elmore, R.F. (2004). Conclusion: The problem of stakes in performance-based accountability systems. In S.H. Fuhman and R.F. Elmore (Eds), *Redesigning Accountability Systems for Education* (pp. 274-296). New York, NY: Teachers College Press.
- Fourie, I., & Van Niekerk, D. (2001). Follow-up on the use of portfolio assessment for a module in research information skills: An analysis of its value. *Education for information*, 19(2), 107-126.
- Genç, E. (2005). Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practice. *Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, the Florida State University*.
- Grady, J. S., Her, M., Moreno, G., Perez, C., & Yelinek, J. (2019). Emotions in storybooks: A comparison of storybooks that represent ethnic and racial groups in the United States. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(3), 207-217. <https://doi.org/10.1037/ppm0000185>
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi, eşitlik mi?* Ankara: SETA Analiz.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel.
- Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (1972). On the value of equality of educational opportunity as a guide to public policy. *On equality of educational opportunity*, 116, 145.
- Herman, J. (2004). The effects of testing on instruction. In S.H. Fuhman & R.F. Elmore (Eds), *Redesigning Accountability Systems for Education* (pp. 141-166). New York, NY: Teachers College Press.

- İnal, Kemal ve Kaymak, Murat (2014). Toplum ve eğitim ilişkisinin bilimi: Eğitim sosyolojisi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (ss. 2-36) içinde. Ankara: Pegem.
- Jones, B. D. & Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(39),1-34.
- Jones, G. M., Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Kahveci, S. S. (2009). Ortaöğretim kurumlarına geçi sürecinde uygulanan sınavların ailelere maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı. yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Karataş, B. (2018). Ösym kanunu'nda düzenlenen suçlar. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 5.
- Kasapçopur, A., Çakır, M., Norşenli, F., & Halay, D. (2010). Ortaöğretime geçiş sisteminde SBS ve yeni bir model. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Koç, E., Yıldırım, H. ve Bal, Ş. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi Müfredatı ile Liselere Giriş Sınavları Fen Bilgisi Sorularının Öğrencilerin Kişisel Bilgileri de Dikkate Alınarak Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 3, (35-48)*.
- Limoncu, M. (2023). 6114 Sayılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Kanununda Düzenlenen Sınav Suçları. *Journal of Penal Law and Criminology*, 11(1), 124-145. <https://doi.org/10.26650/JPLC2022-1183553>.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- McMillan, J. H., Myran, S. & Workman, D. (1999). The impact of mandated statewide testing on teachers' classroom assessment and instruction practices. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431041.pdf>
- MEB, (2009). MEB 2010-2014 stratejik planı. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sgb.meb.gov.tr/meb\_iys\_dosyalar/2013\_05/08030019\_2010\_14\_sp\_genelbilgi.pdf adresinden 09.03.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Moses, M. S. & Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of high stakes testing reforms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72
- OECD (2015). Evaluation and assessment to improve student outcomes. *Education Policy Outlook 2015 making reform happen* (pp. 93-104). OECD Publishing.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. (2007). A Typology Of Mixed Methods Sampling Designs İn Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Özdemir, M.Ç. (Edt.), *Eğitim sosyolojisi* (s 2-36). Pegem.
- Özerman, D. (2007 ). Adolescent stress during the preparation period of a high-stakes test:the high school entrance exam in Türkiye.yüksek lisans tezi. Boaziçi Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.

- Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Sa, P. M., Lourenço, R. P. ve Papadimitrou, A. (2016). How is transparency being regarded in education management literature?. 19 th Toulon-Verona International Conference Proceedings. <https://sites.les.univr.it/eisc/wpcontent/uploads/2018/07/Moura-e-S%C3%A1-Louren%C3%A7o-Papadimitriou.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları oks-sbs ve pisa sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schrijer, B. B. (2020). COVID-19 Salgını Süresince Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği ve Sınavlara İlişkin Temel Problemler. *İstanbul Hukuk Mecmuası*, 78(2), 837-884.
- Schwerdt, G., & Woessmann, L. (2017). The information value of central school exams. *Economics of Education Review*, 56, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.005>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Sage.
- Smyth, T. S. (2008). Who is no child left behind leaving behind? The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81(3), 133-137.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- TODAİE.(1992). Kamu Yönetimi Araştırma Projesi.
- Verger, Antoni; Lluís Parcerisa ve Clara Fontdevila (2018): The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms, *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Woessmann, L. (2005). The effect heterogeneity of central examinations: evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics*, 13(2), 143-169. <https://doi.org/10.1080/09645290500031165>.
- Yalçın, M. T. (2019). Eğitim politikalarının okullardaki yansıması. Cemaloğlu, N. (Edt.), *Eğitimde politika analizi* (s 487-535). Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2015). Ölçme değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*. (ss.52-86). Ankara: Pegem.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

## FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİ VE BİLGİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Gülşah TURAN<sup>1</sup>, Harun ÇELİK<sup>2</sup>

### Öz

Yapılan araştırma, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya ilindeki kamu okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu evrende yer alan öğretmenler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 316 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bilgi Okuryazarlık Ölçeği" ve "Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, normal dağılım şartını sağladığı için, betimsel istatistik yöntemlerinin yanı sıra Bağımsız Örneklem t-Testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon Analizi gibi parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde belirlenmiştir. Ayrıca, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu farkın kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu açısından yapılan analizlerde ise lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından yapılan değerlendirmelerde ise mesleki kıdemi az olan öğretmenler ile mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak, araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıkları ile teknoloji okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, her iki okuryazarlık düzeyinin birbirinden bağımsız gelişebileceğini gösteriyor.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Fen Bilimleri Öğretmeni, Bilgi, Teknoloji, Okuryazarlık.

### *Examination of Technology and Information Literacy Levels of Science Teachers*

### Abstract

The study aimed to examine the relationship between science teachers' levels of information literacy and technology literacy. For this purpose, a quantitative research method, specifically the relational survey model, was utilized. The population of the study consisted of science teachers working in public schools in Antalya during the 2023-2024 academic year. The sample group was formed from 316 teachers selected through simple random sampling. The data collection tools used in the research were the Information Literacy Scale and the Technology Literacy Scale. As the data met the normal distribution criteria, parametric tests, such as descriptive statistics, Independent Samples t-Test, ANOVA, and Pearson Correlation Analysis, were employed for analysis. According to the

<sup>1</sup> **Sorumlu Yazar:** Fen Bilimleri Öğretmeni/ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, glshylmz\_gz@hotmail.com, ORCID: 0009-0001-5200-0219

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü  
haruncelik@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3096-8624

findings, the science teachers' levels of information and technology literacy were found to be at a moderate level. Furthermore, a significant difference was observed between male and female teachers, with the literacy levels of female teachers being higher. In terms of education level, the analysis revealed that teachers with postgraduate education had higher levels of literacy compared to those with only an undergraduate degree. Regarding professional experience, a significant difference was noted between teachers with less experience and those with more experience, with the latter group demonstrating higher literacy levels. However, the study concluded that there was no significant relationship between science teachers' information literacy and their technology literacy. This suggests that the two forms of literacy can develop independently from one another. These findings offer valuable insights into the literacy levels of science teachers and highlight potential areas for professional development, especially concerning gender, education level, and teaching experience.

**Keywords:** Teacher, Science Teacher, Information, Technology, Literacy.

## Giriş

Günümüz dünyası, sınırların giderek anlamını yitirdiği, bilginin kolay erişilebilir hale geldiği ve küresel etkileşimlerin zirveye ulaştığı bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşümün temel dinamiği, hiç kuşkusuz teknolojidir. Teknolojinin hızlı gelişimi, toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını derinden etkilemiş ve bu alanlarda köklü değişimlere yol açmıştır. Teknolojik ilerlemelerde öncü olan toplumlar, diğerlerine üstünlük sağlamak ve küresel rekabet ortamında lider konumda yer almaktadır. Sağlıktan sanayiye, eğitimden sosyal hayata kadar pek çok alanda yaptıkları çalışmalarla hem toplumlarına hem de küresel ekonomiye önemli katkılar sunmaktadırlar (Ulutaş, 2021). Bu katkılar, teknolojinin ekonomik büyüme ile olan ilişkisini daha yakından incelemeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, Oğuz ve Yaşar Dinçer (2021) tarafından yapılan çalışmalar, özellikle sağlık ve eğitim gibi temel alanlara yapılan yatırımların ülkelerin ekonomik büyümesine olan etkisini detaylı şekilde incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, eğitime yapılan yatırımlardaki %1'lik bir artışın ülke ekonomisinde %0,11'lik bir büyümeye yol açtığını göstermiştir. Bu bulgu, teknoloji ve yeniliğin ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Teknoloji üretimi ve ekonomik büyüme arasındaki bu ilişki, aynı zamanda sosyal ve kültürel alanlardaki dönüşümleri de tetiklemektedir. Bu dönüşümlerin en belirgin şekilde hissedildiği alanlardan biri ise eğitimidir.

Eğitim sistemlerinin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması, günümüzün değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu süreçteki rolü, teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanma ve eğitim süreçlerine entegre etme becerileri ile şekillenmektedir. Öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda, eğitimde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmak, yalnızca öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin gelişimini de desteklemektedir (İzci ve Eroğlu, 2016). Öğretmenlerin bu rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri, mesleki yeterliklerin geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir.

Eğitimde teknolojinin artan rolü, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sorgulanmasına ve geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Sarıkaya, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir

(MEB, 2017). Bu beklenti, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında yer alan teknoloji odaklı içeriklerle desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitimde kalite artışına ve teknoloji entegrasyonunun başarıyla gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Bu süreçte, bilgi ve teknoloji okuryazarlığının bireyler ve toplumlar için taşıdığı kritik önem öne çıkmaktadır. Teknolojinin hayatın her alanına nüfuz etmesi, bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme ve etik kullanımı gibi becerileri vazgeçilmez kılmıştır (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bilgi okuryazarlığı, bireylerin bilgiye ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma becerilerini ifade eden temel bir kavramdır. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığının bireysel ve toplumsal düzeyde etkileri, yaşam boyu öğrenme süreçlerinin temel taşlarından birini oluşturmaktadır.

Bilgi okuryazarlığının yanı sıra, teknoloji okuryazarlığı da modern toplumların vazgeçilmez becerilerinden biri haline gelmiştir. Teknoloji okuryazarlığı, bireylerin teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama becerilerini ifade etmektedir (ITEA, 2007). Bu beceriler, bireylerin sadece mesleklerinde değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve politik kararlarında daha bilinçli bir şekilde hareket etmelerini sağlamaktadır. Teknoloji okuryazarlığının bireysel ve toplumsal faydaları, bu becerinin yaygınlaştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Bilgi ve teknoloji arasındaki ilişki, öğretmen eğitimi için kritik bir öneme sahiptir; çünkü bu ilişki pedagojik uygulamaları, öğretmen yeterliliklerini ve nihayetinde öğrenci öğrenme çıktılarının kalitesini doğrudan etkiler. Dijital teknolojilerin yaygın olduğu günümüz eğitim dünyasında, öğretmen eğitim programlarının teknolojiyi etkin bir şekilde entegre ederek 21. yüzyıl sınıflarının ihtiyaçlarına uygun öğretmenler yetiştirmesi gerekmektedir. Araştırmalar, öğretmen adaylarını teknoloji açısından zengin ortamlara dâhil eden öğretmen eğitim programlarının, onların eğitim teknolojilerini kullanma konusunda daha fazla rahatlık ve yetkinlik geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Kalonde, 2016; Koh ve Divaharan, 2011). Birçok yeterlilikle birlikte teknoloji ve bilgi (alan, pedagoji) açısından yeterliliği olan öğretmenler, teknolojiyi etkili bir şekilde öğretim uygulamalarına adapte ederek öğrenci katılımını ve öğrenme çıktılarının kalitesini artırma eğilimindedir (Mishra vd., 2019).

Teknolojinin sürekli değişen doğası, öğretmenler için sürekli mesleki gelişimi zorunlu kılmaktadır. Dijital araçlar ve platformlar hızla değiştiği için, öğretmenlerin yeni teknolojiler ve bunların eğitimdeki potansiyel uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu sürekli öğrenme süreci, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını uyarlamaları ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojiyi kullanmaları açısından kritik öneme sahiptir (Vu & Fadde, 2014; Prodani vd., 2020). Araştırmalar, düzenli teknoloji eğitimi alan öğretmenlerin, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artıran dinamik ve etkileşimli öğrenme ortamları yaratmada daha başarılı olduklarını göstermektedir (Keengwe ve Oigara, 2011). Bilgi ve teknoloji arasındaki ilişki, öğretmen eğitiminde hayati bir öneme sahiptir; çünkü bu ilişki, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde öğretim uygulamalarına entegre etmeleri için gerekli becerileri ve bilgileri kazanmalarını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin ve toplumların küresel rekabette ayakta kalmalarını sağlayan önemli becerilerdir. Eğitimde teknoloji ve bilgi



okuryazarlığının artırılması, sürdürülebilir kalkınma ve bireysel başarılar için kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarını destekleyen politikalar, bu sürecin başarısında belirleyici rol oynamaktadır. İfade edilen durumlardan dolayı yapılan araştırmada öğretmenlerin teknoloji ve bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi problemi ortaya çıkmıştır.

Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı arasındaki ilişki, öğretmenlere dijital kaynakları etkili bir şekilde öğretim uygulamalarına yönlendirmek, değerlendirmek ve entegre etmek için gerekli becerileri kazandırdığı için öğretmen eğitiminde kritik öneme sahiptir. Bilgi okuryazarlığı, bilgiyi eleştirel bir şekilde bulma, değerlendirme ve kullanma becerisini içerirken, teknoloji okuryazarlığı bilgiye erişmek, oluşturmak ve iletmek için dijital araçları kullanmaya odaklanır. Bu okuryazarlıklar birlikte, öğretmenlerin 21. yüzyıl yeterliliklerini yansıtan yenilikçi, öğrenci merkezli öğrenme deneyimleri tasarlamalarını sağlar. Koehler ve Mishra'nın (2009) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesine göre, teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin entegrasyonu etkili öğretim için temeldir. Her iki okuryazarlıkta da yeterli olan öğretmenler, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek ve eğitimdeki hızla gelişen teknolojik gelişmelere uyum sağlamak için daha iyi hazırlanmışlardır. Öğretmen eğitiminde bilgi ve teknoloji okuryazarlığı arasındaki ilişkinin önceliklendirilmesiyle, eğitimciler yalnızca teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencileri dijital kaynakların sorumlu ve yetkin kullanıcıları haline getirme konusunda da eğitilebilirler. Bu çerçevede çalışmada öğretmenlerin fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlıkları ne düzeydedir?
2. Cinsiyet faktörü, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde istatistiksel bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Öğrenim durumu faktörü, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde istatistiksel bir farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Mesleki kıdem faktörü, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde istatistiksel bir farklılık oluşturmakta mıdır?
5. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında olması muhtemel ilişkileri belirlemeyi ve bu ilişkilerden yola çıkarak sebep-sonuç bağlantıları ile ilgili ipuçlarına ulaşmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini ortaya koymak için uygun bir çerçeve sunmaktadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki kamu okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren, Antalya

ilinde görev yapan tüm fen bilimleri öğretmenlerini kapsamakta ve araştırmanın temel kitlesini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme ise bu evrenden seçilen ve olasılığa dayalı örnekleme türlerinden biri olan "Basit Seçkisiz Örnekleme" yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel sebebi, evrendeki her bireye araştırmaya dâhil olabilme şansının eşit bir şekilde tanınmasıdır. Örnekleme sürecinde, seçilen öğretmenlerin sayısı 316 olarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, temsiliyet açısından oldukça güvenilir bir yaklaşım olup, araştırmada elde edilecek bulguların evren geneline genellenebilmesini mümkün kılmaktadır (Keser Özmantar, 2018; Büyüköztürk vd., 2020). Bu yöntemle seçilen öğretmenler, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen ölçütlere uygun şekilde incelenmiş ve çalışma kapsamında analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin demografik özellikleri şu şekildedir:

Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin %52,5'i (166 kişi) kadın, %47,5'i (150 kişi) erkektir. Bu durum, çalışmaya katılan kadın ve erkek öğretmen sayısının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin %67,7'si lisans mezunudur (214 kişi). Geri kalan %32,3'ü ise (102 kişi) lisansüstü eğitim almıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin çoğunlukla lisans mezunu olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde, en büyük grubu %28,8 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (91 kişi) oluşturmaktadır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler %24,4 (77 kişi), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler %18,4 (58 kişi), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler %13,0 (41 kişi), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler %15,5 (49 kişi) oranında yer almıştır. Bu veriler çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin kıdem açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak özellikle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Toplamda çalışmaya 316 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada ilişkisel tarama modeli desen olarak tercih edilmiştir. İlişkisel tarama deseninin doğası gereği öncelikle örneklem belirlenmesi ve bu örneklemden elde edilen verilerin evrene genellemesi gerekmektedir. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Bu kapsamda belli aşamaları izleyen bir veri toplama süreci işletilmiştir. İlk aşamada araştırmanın amaçları belirlenmiştir. Belirlenen amaçlardan sonra amacın gerektirdiği ölçekler literatür taranarak belirlenmiştir. Gerekli ölçekler belirlendikten sonra ikinci aşamada Etik Kurul İzni alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra üçüncü aşamaya geçilerek araştırmanın yapılacağı örneklem için örneklem türü belirlenmiştir. Dördüncü aşamada belirlenen örneklemdaki fen bilimleri öğretmenlerinin bağlı bulunduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Beşinci aşamada araştırmada kullanılan ölçekler gönüllü olarak katılım gösteren fen bilimleri öğretmenlerin yüz yüze ve online platformlar aracılığı ile dağıtılmıştır. Bunun yanında katılımcı fen bilimleri öğretmenlerine bilgilendirilmiş onam formu vasıtası ile araştırma konusu ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllük esasına uygun olduğu, kimlik bilgilerini yazmalarına gerek olmadığı, istenildiği zaman araştırmadan ayrılacakları, eğer katılım sağlıyorsa verilerin gizli kalacağı, verilerin yalnızca yapılan araştırma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Dağıtılan ölçekler araştırmacı tarafından toplanarak Microsoft Excel programına ardından ise analiz için SPSS

25 paket programına aktarılmıştır. İfade edilen aşamalar takip edilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bunlara ilişkin açıklamalar şu şekilde özetlenebilir:

**Kişisel Bilgi Formu:** Hazırlanan formun amacı fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetleri, öğrenim durumları ve mesleki kıdemleri gibi demografik bilgilerini toplamaktır. Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin temel kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır.

**Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği:** Ölçek, Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiş olup 29 madde ve "Bilgi İhtiyacını Tanımlama", "Bilgiye Erişme", "Bilgiyi Kullanma" ve "Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı, geliştirildiği çalışmada "0,92"; bu araştırmada ise "0,88" olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının 0,60'tan büyük olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017).

**Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği:** Ölçek Yiğit (2011) tarafından geliştirilmiş olup 33 madde ve "Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler (1-10. maddeler)", "Teknoloji Doğası (11-18. maddeler)", "Tasarlanmış Dünya (19-24. maddeler)", "Tasarım (25-29. maddeler)" ve "Teknoloji ve Toplum (30-33. maddeler)" şeklinde beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı, geliştirildiği çalışmada "0,86" iken, bu araştırmada "0,97" olarak belirlenmiştir. Her iki ölçek de güvenilirlik katsayılarının 0,60'tan büyük olması nedeniyle güvenilir olarak kabul edilmiştir (Kalaycı, 2017).

## Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analiz sürecinde SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Analiz sürecini başlatmadan önce ilk aşamada toplanan verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin kullanılması gerektiğini kararlaştırmak için verilerin normal dağılım durumları değerlendirilmiştir. Bu çerçevede toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanması gerekliliği doğmuştur (Gürbüz ve Şahin, 2017). Hesaplanan değerler bilgi okuryazarlığı için "basıklık -,411; çarpıklık -,701", teknoloji okuryazarlığı için ise "basıklık -,192; çarpıklık -,714" şeklinde hesaplanmıştır. Veriler incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin George ve Mallery'e (2010) göre " $\pm 2$ ", Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre " $\pm 1,5$ " aralığında olması, verilerin normal dağılım şartlarını yerine getirdiği şeklinde kabul edilmiştir. Bu durum dikkate alınarak verilerin analizinde "Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız Örneklemeler t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Analizi" gibi parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur. Araştırmada Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık belirlendiğinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden varyansların eşit olması nedeni ile Tukey HSD testi tercih edilmiştir.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıkları ne düzeydedir?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistik bulgular

	Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Bilgi Okuryazarlığı	Bilgi İhtiyacını Tanımlama	3,55	,559
	Bilgiye Erişme	3,21	,442
	Bilgiyi Kullanma	3,78	,642
	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma	3,63	,638
	<b>GENEL</b>	3,48	,399
Teknoloji Okuryazarlığı	Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	3,38	,659
	Teknoloji Doğası	3,53	,565
	Tasarlanmış Dünya	3,98	,568
	Tasarım	3,88	,607
	Teknoloji ve Toplum	3,59	,451
	<b>GENEL</b>	3,63	,478

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri alt boyutlara göre farklılık göstermektedir. “Bilgi İhtiyacını Tanımlama” alt boyutunda bilgi okuryazarlıklarının “Çoğu Zaman” düzeyinde (Ort.=3,55) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, “Bilgiye Erişme” alt boyutunda öğretmenlerin bilgi okuryazarlıklarının “Bazen” düzeyinde (Ort.=3,21) kaldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, “Bilgiyi Kullanma” (Ort.=3,78) ve “Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma” (Ort.=3,63) alt boyutlarında öğretmenlerin bilgi okuryazarlıklarının “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Genel ortalamaya bakıldığında ise fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıklarının düzeyinin “Çoğu Zaman” (Ort.=3,48) olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık becerilerinde genel olarak yeterli bir düzeyde olduğunu ancak “Bilgiye Erişme” boyutunda görece daha düşük bir performans sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 1’de yer alan bulgulara göre, fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri alt boyutlara göre incelendiğinde, “Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler” boyutunda teknoloji okuryazarlıklarının “Bazen” düzeyinde (Ort.=3,38) olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, “Teknoloji Doğası” (Ort.=3,53), “Tasarlanmış Dünya” (Ort.=3,98), “Tasarım” (Ort.=3,88) ve “Teknoloji ve Toplum” (Ort.=3,59) boyutlarında öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarının “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Genel ortalamalara bakıldığında ise, fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıklarının genel düzeyinin “Çoğu Zaman” (Ort.=3,63) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin teknolojiyle ilgili yeterliliklerinin genelde olumlu bir seviyede olduğunu ancak “Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler” boyutunda görece daha düşük bir seviyede kaldığını göstermektedir.

## İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Cinsiyet faktörü, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde istatistiki bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyete göre bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ait analiz verileri

Boyutlar		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Bilgi Okuryazarlığı	Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kadın	166	3,44	,474	-3,833	,00
		Erkek	150	3,68	,618		
	Bilgiye Erişme	Kadın	166	3,12	,405	-4,145	,00
		Erkek	150	3,32	,458		
	Bilgiyi Kullanma	Kadın	166	3,62	,623	-4,688	,00
		Erkek	150	3,95	,620		
	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma	Kadın	166	3,49	,650	-4,318	,00
		Erkek	150	3,79	,588		
	Genel	Kadın	166	3,36	,337	-5,808	,00
		Erkek	150	3,61	,421		
Teknoloji Okuryazarlığı	Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	Kadın	166	3,13	,630	-7,788	,00
		Erkek	150	3,66	,575		
	Teknoloji Doğası	Kadın	166	3,29	,483	-9,066	,00
		Erkek	150	3,81	,526		
	Tasarlanmış Dünya	Kadın	166	3,83	,469	-5,002	,00
		Erkek	150	4,15	,622		
	Tasarım	Kadın	166	3,71	,530	-5,699	,00
		Erkek	150	4,08	,628		
	Teknoloji ve Toplum	Kadın	166	3,50	,433	-3,922	,00
		Erkek	150	3,69	,450		
Genel	Kadın	166	3,43	,393	-8,724	,00	
	Erkek	150	3,85	,466			

Tablo 2’de yer alan analiz sonuçlarına göre, fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyete göre bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Bu farklılık, erkek öğretmenlerin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olması nedeniyle erkek öğretmenler lehine bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgu, bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet yönünden benzerlik göstermediğini ortaya koymaktadır.

## Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğrenim durumu faktörü, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinde istatistiki bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ait analiz verileri

Boyutlar		Durum	N	$\bar{X}$	S	t	p
Bilgi Okuryazarlığı	Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Lisans	214	3,46	,499	-3,746	,00
		Lisansüstü	102	3,73	,633		
	Bilgiye Erişme	Lisans	214	3,15	,412	-3,487	,00
		Lisansüstü	102	3,34	,479		
	Bilgiyi Kullanma	Lisans	214	3,71	,627	-3,026	,00
		Lisansüstü	102	3,94	,647		
	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma	Lisans	214	3,56	,635	-3,131	,00
		Lisansüstü	102	3,80	,619		
	Genel	Lisans	214	3,40	,349	-4,404	,00
		Lisansüstü	102	3,63	,452		
Teknoloji Okuryazarlığı	Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	Lisans	214	3,25	,596	-5,393	,00
		Lisansüstü	102	3,66	,702		
	Teknoloji Doğası	Lisans	214	3,42	,526	-5,287	,00
		Lisansüstü	102	3,77	,574		
	Tasarlanmış Dünya	Lisans	214	3,88	,577	-4,950	,00
		Lisansüstü	102	4,20	,482		
	Tasarım	Lisans	214	3,78	,613	-4,421	,00
		Lisansüstü	102	4,10	,538		
	Teknoloji ve Toplum	Lisans	214	3,53	,445	-3,708	,00
		Lisansüstü	102	3,72	,436		
	Genel	Lisans	214	3,52	,437	-6,231	,00
		Lisansüstü	102	3,86	,480		

Tablo 3'teki bulgulara göre, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Bu farklılık, lisansüstü eğitim mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarının lisans mezunu göre daha yüksek olması nedeniyle lisansüstü eğitim mezunu fen bilimleri öğretmenleri lehine yorumlanabilir. Ayrıca, elde edilen bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarının öğrenim durumu açısından benzerlik göstermediği söylenebilir.

#### Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Mesleki kıdem faktörü, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde istatistiksel bir farklılık oluşturmada mıdır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

<b>Tablo 4. Mesleki kıdeme göre bilgi okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ait analiz verileri</b>							
	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1. 1-5	77	3,66	,527	5,620	,00	1>4 1>5 2>4 2>5
	2. 6-10	91	3,65	,566			
	3.11-15	58	3,59	,640			
	4.16-20	41	3,30	,473			
	5. 21 yıl ve +	49	3,34	,446			
	Toplam	316	3,55	,559			
Bilgiye Erişme	1. 1-5	77	3,28	,388	5,550	,00	1>5 2>4 2>5
	2. 6-10	91	3,32	,454			
	3.11-15	58	3,23	,467			
	4.16-20	41	3,07	,416			
	5. 21 yıl ve +	49	3,02	,411			
	Toplam	316	3,21	,442			
Bilgiyi Kullanma	1. 1-5	77	3,92	,574	7,802	,00	1>5 2>5 3>5 4>5
	2. 6-10	91	3,86	,669			
	3.11-15	58	3,87	,534			
	4.16-20	41	3,72	,612			
	5. 21 yıl ve +	49	3,35	,666			
	Toplam	316	3,78	,642			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma	1. 1-5	77	3,77	,541	3,873	,00	1>5 2>5 3>5
	2. 6-10	91	3,68	,654			
	3.11-15	58	3,69	,598			
	4.16-20	41	3,55	,728			
	5. 21 yıl ve +	49	3,35	,644			
	Toplam	316	3,63	,638			
Genel	1. 1-5	77	3,58	,365	10,096	,00	1>4 1>5 2>4 2>5 3>5
	2. 6-10	91	3,57	,410			
	3.11-15	58	3,52	,402			
	4.16-20	41	3,33	,328			
	5. 21 yıl ve +	49	3,22	,339			
	Toplam	316	3,48	,399			

Tablo 4'te fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre bilgi okuryazarlık ölçeğinin geneli açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (F= 10,096; p= ,00; p< ,05). Bu bulguya göre fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıklarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. Belirlenen anlamlı farklılık mesleki kıdemi;

- 16-20 yıl ile 1-5/6-10 yıl
- 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10/16-20 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 4'te fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Bilgi İhtiyacını Tanımlama" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (F = 5,620; p = ,00; p < ,05). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı ölçeğinin "Bilgi İhtiyacını Tanımlama" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi;

- 16-20 yıl ile 1-5/6-10 yıl
- 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 4'te fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Bilgiye Erişme" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 5,550$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı ölçeğinin "Bilgiye Erişme" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi;

- 6-10 yıl ile 16-20
- 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 4'te fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Bilgiyi Kullanma" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 7,802$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı ölçeğinin "Bilgiyi Kullanma" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10/11-15/16-20 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 4'te fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Bilgiyi Kullanmada Etik Ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 3,873$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı ölçeğinin "Bilgiyi Kullanmada Etik Ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10/11-15 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 5'te fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 18,052$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. Belirlenen anlamlı farklılık mesleki kıdemi;

- 1-5 yıl ile 6-10/11-15/16-20 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.
- 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10/11-15/16-20 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 5'te fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 15,046$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlık ölçeğinin "Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10/11-15/16-20 arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 5'te fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Teknoloji Doğası" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 13,584$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlık ölçeğinin "Teknoloji Doğası" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi;

- 1-5 yıl ile 6-10/16-20
- 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10/11-15/16-20 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.



**Tablo 5.** Mesleki kıdeme göre teknoloji okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ait analiz verileri

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	1. 1-5	77	3,59	,600	15,046	,00	
	2. 6-10	91	3,46	,635			1>5
	3.11-15	58	3,48	,565			2>5
	4.16-20	41	3,40	,475			3>5
	5. 21 yıl ve +	49	2,78	,704			4>5
	Toplam	316	3,38	,659			
Teknoloji Doğası	1. 1-5	77	3,80	,516	13,584	,00	1>2
	2. 6-10	91	3,55	,565			1>4
	3.11-15	58	3,57	,478			1>5
	4.16-20	41	3,48	,506			2>5
	5. 21 yıl ve +	49	3,09	,526			3>5
	Toplam	316	3,53	,565			4>5
Tasarlanmış Dünya	1. 1-5	77	4,27	,509	10,800	,00	1>2
	2. 6-10	91	4,01	,555			1>3
	3.11-15	58	3,97	,562			1>4
	4.16-20	41	3,79	,502			1>5
	5. 21 yıl ve +	49	3,68	,535			2>5
	Toplam	316	3,98	,568			3>5
Tasarım	1. 1-5	77	4,18	,526	10,850	,00	1>2
	2. 6-10	91	3,92	,564			1>3
	3.11-15	58	3,83	,613			1>4
	4.16-20	41	3,72	,505			1>5
	5. 21 yıl ve +	49	3,53	,654			2>5
	Toplam	316	3,88	,607			
Teknoloji ve Toplum	1. 1-5	77	3,74	,418	4,860	,00	
	2. 6-10	91	3,61	,452			1>5
	3.11-15	58	3,55	,474			
	4.16-20	41	3,53	,405			
	5. 21 yıl ve +	49	3,40	,441			
	Toplam	316	3,59	,451			
Genel	1. 1-5	77	3,87	,432	18,052	,00	1>2
	2. 6-10	91	3,67	,482			1>3
	3.11-15	58	3,65	,396			1>4
	4.16-20	41	3,55	,339			1>5
	5. 21 yıl ve +	49	3,21	,451			2>5
	Toplam	316	3,63	,478			3>5 4>5

Tablo 5'te fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Tasarlanmış Dünya" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 10,800$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlık ölçeğinin "Tasarlanmış Dünya" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi;

- 1-5 yıl ile 6-10/11-15/16-20
- 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10/11-15 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 5'te fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Tasarım" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 10,850$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlık ölçeğinin "Tasarım" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi;

- 1-5 yıl ile 6-10/11-15/16-20
- 21 yıl ve üzeri ile 1-5/6-10 yıl arası olan fen bilimleri arasındadır.

Tablo 5'te fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıklarının mesleki kıdeme göre "Teknoloji ve Toplum" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $F = 4,860$ ;  $p = ,00$ ;  $p < ,05$ ). Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlık ölçeğinin "Teknoloji ve Toplum" boyutundaki algılarının mesleki kıdem açısından benzerlik göstermediği söylenebilir. İfade edilen boyutta saptanan anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan fen bilimleri arasındadır.

## Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

"Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıkları ile teknoloji okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlıkları arasındaki ilişkiye ait analizi verileri

Boyutlar		Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler	Teknoloji Doğası	Tasarlanmış Dünya	Tasarım	Teknoloji ve Toplum	Teknoloji Okuryazarlık Genel
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	r	,135*	,057	,048	,089	,091	,111*
Bilgiye Erişme	r	,120*	,155**	,139*	,166**	,202**	,179**
Bilgiyi Kullanma	r	,224**	,234**	,285**	,301**	,161**	,299**
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma	r	,272**	,279**	,252**	,257**	,173**	,318**
Bilgi Okuryazarlığı Genel	r	,240**	,230**	,226**	,259**	,213**	,289**

Tablo 6’da yer alan korelasyon analizine göre, fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir ( $r = ,289$ ;  $p < 0,05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda genel olarak bakıldığında, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıklarının genel ortalamasının “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık becerilerinde genellikle yeterli bir düzeyde olduklarını ancak özellikle bilgiye erişme konusunda daha fazla gelişim ve destek gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı konusunda güçlü yönleri sahip olduklarını, ancak daha düşük performans gösterdikleri bazı alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyabileceklerini göstermektedir.

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıklarının genel düzeyinin “Çoğu Zaman” olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin teknolojiyle ilgili genel yeterliliklerinin olumlu bir seviyede olduğunu, ancak “Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler” boyutunda görece daha düşük bir performans sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyle ilgili becerilerini daha da geliştirmeleri gerektiğini ve belirli alt alanlarda eğitim ve destek sağlanmasının önemli olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyete göre bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bulunan anlamlı farklılıklar cinsiyetin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında araştırmada erkek fen bilimleri öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda kadın fen bilimleri öğretmenlerine göre daha anlamlı derecede yüksek bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerine sahip oldukları da belirlenmiştir. Sonuç olarak, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet faktörünün belirleyici olduğu söylenebilir.

Hassan ve Akbar (2020) teknolojik okuryazarlığın öğrenci başarısını artırmadaki önemine dikkat çekmiş ve bu okuryazarlığın cinsiyet gibi faktörlerden etkilenebileceğini belirtmiştir. Bu tür sonuçlar, belirli bağlamlarda cinsiyete dayalı farklılıkların devam edebileceğini ortaya koymaktadır. Dağaşan (2023), öğretmenler arasında internet tabanlı teknolojilerin kullanımında cinsiyete bağlı herhangi bir farklılık olmadığını ve hem erkek hem de kadın öğretmenlerin benzer okuryazarlık seviyelerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Zhang (2023) ise çalışmasında erkek ve kadın öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını, bu durumun eğitim ortamlarında eşit erişim ve fırsatlarla ilişkili olabileceğini ileri sürmüştür.

Kay ve LeSage (2009), erkek öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık seviyelerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Diğer yandan, Volman ve Van Eck (2001), kadın öğretmenlerin teknolojiye dair olumlu tutum geliştirdikleri ve eğitimler sırasında erkek meslektaşlarıyla eşit düzeyde beceriler kazandıklarını belirtmiştir. Geleneksel olarak, teknoloji kullanımı erkeklerle ilişkilendirilirken, kadınların bu alanda geri planda kaldığı bir algı oluşmuştur (Cooper, 2006). Ancak bu algının, bireysel becerilerle doğrudan ilişkisinin olmadığı söylenebilir. Cinsiyet bağlamında teknoloji okuryazarlığı

temelinde farklarının azaltılmasında öğretmen eğitim programlarının önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir. Teknoloji okuryazarlığını geliştiren eğitimler, cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm katılımcılara eşit fırsatlar sunarak farkları ortadan kaldıracaktır (Shapka ve Ferrari, 2003).

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada bunun yanında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitimin bilgi ve teknoloji okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Sonuçlar, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Lisansüstü eğitim mezunları, bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarında lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek düzeyde performans sergilemektedir. Bu durum, lisansüstü eğitimin bilgi ve teknoloji okuryazarlık becerilerini geliştiren önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin artırılması için lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi, bilgiye ve teknolojiye erişim ve kullanım becerilerinin desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdem açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılıkların genel olarak, daha yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin daha düşük kıdeme sahip olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı alt boyutları arasında bazı anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Belirlenen korelasyonlar, öğretmenlerin her iki alandaki becerilerinin birbirleriyle nasıl etkileştiğini ve birbirini nasıl tamamladığını ortaya koymaktadır.

Bilgi İhtiyacını Tanımlama boyutu ile teknoloji okuryazarlığının "Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler" ve "Teknoloji Okuryazarlık Genel" boyutlarında anlamlı pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerinin, özellikle teknoloji okuryazarlığına dair belirli becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, bilgiye yönelik ihtiyaçları tanımlarken teknolojiye dair yeterliliklerini de göz önünde bulundurmakta ve bu alanlarda paralel bir gelişim göstermektedirler.

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin "Bilgiye Erişme" boyutunun, teknoloji okuryazarlığının farklı alt boyutlarıyla pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bu ilişkiler özellikle "Teknoloji Doğası", "Tasarlanmış Dünya", "Tasarım", "Teknoloji ve Toplum" ve "Teknoloji Okuryazarlık Genel" boyutlarında görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bilgiye erişim becerilerinin, teknolojiyle ilgili becerilerle paralel olarak geliştiğini ve birbirini pekiştiren bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle teknolojiye dair bilgi ve beceriler, öğretmenlerin bilgiye erişme süreçlerinde daha etkili olmalarına olanak tanıdığı söylenebilir.

Araştırmada Bilgiyi Kullanma boyutunun, teknoloji okuryazarlığının tüm alt boyutlarıyla (Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler, Teknoloji Doğası, Tasarlanmış Dünya, Tasarım, Teknoloji ve Toplum, Teknoloji Okuryazarlık Genel) düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı korelasyonları olduğu belirlenmiştir. Özellikle "Tasarım" boyutu ile diğer boyutlara göre daha yüksek bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin bilgiyi kullanma becerilerinin, teknoloji okuryazarlığına dair derin bilgi ve becerilerle doğrudan ilişkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin tasarım ve uygulama becerilerinin, teknolojiyi etkin kullanabilme kapasiteleriyle birbirini pekiştirdiğini veya desteklediğini gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeleri Dikkate Alma boyutu ile teknoloji okuryazarlığı alt boyutlarıyla anlamlı pozitif korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek korelasyonlar "Teknolojik Yaşama Yönelik Beceriler" ve "Teknoloji Okuryazarlık Genel" boyutları arasında belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bilgiyi kullanırken etik ve yasal düzenlemelere dikkat etme becerisinin, teknoloji okuryazarlığına dair genel becerilerle ve belirli teknoloji alanlarında gösterdikleri becerilerle sıkı bir şekilde bağlantılı olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Etik ve yasal sorumlulukların, teknoloji okuryazarlığındaki bilgi derinliği ve uygulama becerileriyle bağlantılı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynadığına işaret ettiği de söylenebilir.

Araştırmada "Bilgi Okuryazarlığı Genel" ile teknoloji okuryazarlığının tüm alt boyutlarıyla anlamlı ve pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir. En yüksek korelasyonların "Tasarım" ve "Teknoloji Okuryazarlık Genel" boyutları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç fen bilimleri öğretmenlerinin genel bilgi okuryazarlık becerilerinin, teknoloji okuryazarlığına dair genel becerileriyle sıkı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, bilgi ve teknoloji okuryazarlığındaki becerilerin bir bütün olarak öğretmenlerin eğitim süreçlerine katkı sağladığını ve bu becerilerin birbiriyle bütünleşerek daha etkili eğitim deneyimlerine yol açtığını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada genel olarak, fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı ile teknoloji okuryazarlığı alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar bulunmuş, bu da öğretmenlerin her iki alandaki becerilerinin birbirini tamamladığını ve birbirlerine bağlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin bilgi ve teknoloji okuryazarlığını geliştirme çabalarının, öğretim süreçlerinde daha etkili ve verimli sonuçlar elde etmelerini sağlayacak şekilde birbirini destekleyen bir yapı oluşturduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Bu bağlamda, fen bilimleri öğretmenlerinin her iki alandaki becerilerini geliştirecek eğitim programları ve destekler, eğitimde kaliteyi artırma yolunda önemli bir adım olabilir.

Sonuç olarak, bu bulgular bilgi ve teknoloji okuryazarlığı arasındaki ilişkinin daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini ve öğretmenlerin bu alanlardaki becerilerinin birlikte geliştirilebilmesi için özel yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmada sunulan önerilen şu şekildedir:

- Araştırma, yalnızca fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerini ele almıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, farklı branşlardaki öğretmenleri de kapsayarak, branşlar arası karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca, eğitim

kademelerine göre (ilkokul, ortaokul, lise) fen bilimleri öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri karşılaştırılarak, yaşanabilecek farklılıklar hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilir.

- Bu araştırma yalnızca kamu okullarında çalışan fen bilimleri öğretmenleriyle sınırlı kalmıştır. Gelecekte, özel okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri de araştırma süreçlerine dâhil edilerek, kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasındaki bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri karşılaştırılabilir. Böylece, okulların yönetim yapısı, öğretim yöntemleri ve diğer değişkenlerin öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisi daha derinlemesine incelenebilir.
- Araştırma, sadece Antalya ilindeki okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin yanıtlarıyla sınırlıdır. Gelecekte, farklı illerden ve çeşitli örneklem gruplarından alınacak verilerle, daha geniş kapsamlı ve genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. Bu şekilde, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki öğretmenlerin bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri arasında olası farklılıklar araştırılabilir.
- Araştırmada kullanılan yöntem olarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, daha derinlemesine ve kapsamlı verilere ulaşabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemleri de kullanılabilir. Özellikle öğretmenlerin bireysel deneyimlerini, düşünce süreçlerini ve okuryazarlık becerilerini daha detaylı analiz etmek için mülakatlar, odak grup görüşmeleri gibi nitel veri toplama teknikleri devreye sokulabilir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin bilgi ve teknoloji okuryazarlıklarına dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2011), 15-28.
- Atasoy, B. (2022). *Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Baran, E. ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bayburt, B. ve Eğin, F. (2021). Teknoloji ve sanayideki gelişmelerin yansıması olarak eğitim 4.0. *Beyder*, 16(2), 137-154.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 320-334.
- Dağışan, E. (2023). Analysis of language teachers' digital literacy levels in terms of various variables. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 5(3), 292-306. <https://doi.org/10.33902/jpsp.202324108>
- Dağlı, İ. ve Ezanoğlu, Z. (2021). Ar-Ge, patent ve ileri teknoloji ihracatının ekonomik büyümeye etkileri: OECD ülkeleri için dinamik panel veri analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 438-460.

- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Duygulu Dardağan, D. (2019). *Lise öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanelerinin rolü: Gaziantep Kolej Vakfı özel okulları lisesinde uygulanan bilgi okuryazarlığı programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği: enformasyon okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Hassan, M., & Akbar, R. (2020). Technological literacy: teachers' progressive approach used for 21st century students' academic success in vibrant environment. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(5), 734-753. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.734>
- ITEA-International Technology Education Association (2007). Standards for technological literacy: content for the study of technology. from <https://www.iteea.org/File.aspx?id=42513&v=2a53e184>, 20.09.2024.
- İzci, E. ve Eroğlu, M. (2016). Eğitimde teknoloji kullanımı kursu hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi, *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1666-1668.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kalonde, G. (2016). Technologies teacher educators model to pre-service teachers in methods courses. *International Research in Higher Education*, 1(2), 113-126. <https://doi.org/10.5430/irhe.v1n2p113>
- Kay, R. H., & LeSage, A. (2009). Examining gender differences in attitudes toward computer use and applications in education. *Journal of Educational Computing Research*, 21(3), 343-365
- Keengwe, J., & Oigara, J. (2011). Pre-service teachers and technology integration with smart boards. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 7(4), 84-92. <https://doi.org/10.4018/jicte.2011100108>
- Keser Özmentar, Z. (2018). *Örnekleme yöntemleri ve örneklem süreci*. (Eds. K. Beycioğlu, N.Özer, Y.Kondakçı), Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde (88-110). Pegem Akademi.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koh, J., & Divaharan, S. (2011). Developing pre-service teachers' technology integration expertise through the tpack-developing instructional model. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 35-58. <https://doi.org/10.2190/ec.44.1.c>
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24, 723-747.
- McCrank, L. J. (1992). Academic programs for information literacy: theory and structure. *RQ*, 31(4), 485-498.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_yyretmenlyk\\_mesleyy\\_genel\\_yeterliklery.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterliklery.pdf), 20.09.2024.
- Mishra, C., Ha, S., Parker, L., & Clase, K. (2019). Describing teacher conceptions of technology in authentic science inquiry using technological pedagogical content knowledge as a lens. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 47(4), 380-387. <https://doi.org/10.1002/bmb.21242>

- Oğuz, S. ve Yaşar Dinçer, F. C. (2021). OECD ülkelerinde eğitim ve sağlık harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi: bir panel veri analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 17(1), 47-62.
- Pinto, M., Cordon, J. A., & Gómez Díaz, R. (2010). Thirty years of information literacy (1977-2007): a terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(1), 3-19.
- Prodani, R., Çobani, S., Bushati, J., & Andersons, A. (2020). An assessment of the factors that influence the use of digital technologies in teaching: a case study. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1453-1460. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080438>
- Rader, H. B. (1991). Information literacy: a revolution in the library. *RQ*, 31(1), 25-30.
- Sarıkaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590
- Shapka, J. D., & Ferrari, M. (2003). Computer-related attitudes and actions in the elementary classroom. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 319-334.
- Şahin, M. C. ve Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.
- Tuncay, E. (2021). Yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve yenilikçilik ilişkisi: Üniversite idari personeli üzerinde bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze Teknik Üniversitesi.
- Ulutaş, M. (2021). Teknoloji yönetimi: Almanya, Japonya ve Türkiye karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1609-1625.
- Volman, M., & van Eck, E. (2001). Gender equity and information technology in education: The second decade. *Review of Educational Research*, 71(4), 613-634.
- Vu, P., & Fadde, P. (2014). A snapshot of technology integration training in teacher education programs. *International Journal of Psychology a Biopsychosocial Approach*, 14, 139-150. <https://doi.org/10.7220/2345-024x.14.7>
- Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Zhang, J. (2023). Efl teachers' digital literacy: the role of contextual factors in their literacy development. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153339>
- <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>, 20.09.2024.
- <http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/hq/c1/c1/-pdf/PragueDeclaration.pdf>, 20.09.2024.



## KARIYER ADANMIŞLIĞI VE KARIYER HEDEF TUTARSIZLIĞI İLE İLGİLİ MAKALELERİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Ravza Nur UYANIK<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışma, kariyer adanmışlığı ve kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmaları inceleyen sistematik bir derleme çalışmasıdır. Çeşitli dahil etme ve hariç tutma kriterleriyle, bu araştırmaya dahil edilen makaleler, betimsel olarak incelemiş ve yapılan doküman analiziyle araştırmaların yayınlanma yılı, kullanılan araştırma desenleri, kullanılan ölçekler, örnekleme yöntemleri, örneklem büyüklükleri, bulgular gibi kategorilerde incelenerek bir sentez oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kariyer, Kariyer Adanmışlığı, Proaktif Davranış, Kariyer Hedefi, Kariyer Hedef Tutarsızlığı

### *Review of the Articles on Career Engagement and Career Goal Discrepancy*

### Abstract

This study is a systematic review examining research conducted in Turkey on career engagement and career goal discrepancy. The articles included in this research were examined descriptively, with various inclusion and exclusion criteria, and a synthesis was created by examining the studies in categories such as publication year research designs used, scales used, sampling methods, sample sizes, and finding through document analysis.

**Keywords:** Career, Career Engagement, Proactive Behavior, Career Goal, Career Goal Discrepancy,

<sup>1</sup> Bu makale yazar tarafından yürütülen “Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Adanmışlığı ve Kariyer Hedefi Tutarsızlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden oluşturulmuştur.

<sup>2</sup> **Sorumlu Yazar:** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ravza.n.uyanik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7751-1341

## Giriş

Bireylerin kariyer gelişimlerini sağlıklı ve başarılı şekilde sürdürebilmesinde öneme sahip olan iki temel bileşen; bireyin kariyer hedefleri belirlemesi ve bu hedefler yolunda adımlarını yüksek azim, istek ve adanmışlıkla atmasıdır. Hedefler; bireyin kariyer vizyonlarıdır ve bu vizyonları gerçekleştirmek için sergilediği davranışlar, bireyin elde edeceği başarılarla ulaşmasında temel odağı oluşturur.

Bireyler kimi zaman hedeflerine yönelik bir tutarsızlık içinde olabilir, bu tutarsızlık dışsal geri bildirimlerden veya içinde bulunulan herhangi bir durumdan kaynaklanabileceği gibi; bireyin duyguları, değerleri ve inançları gibi içsel süreçlerden de kaynaklanabilir. Kariyer hedef tutarsızlığı içinde olan bireyler, durumlarını değerlendirmeleri sonucunda yeni seçimler yaparlar yahut içinde bulunulan duruma uyum gösterme veya içinde bulunulan durumu iyileştirme çabası gibi davranışlar sergileyebilirler.

### 1. Kariyer Adanmışlığı

İşe adanmışlık, yapılan işe yönelik gurur duyma ve coşku duygularını içeren ve belirli amaca hizmet eden davranışları ortaya koymaya aracılık eden bir kavram olarak, hareketlilik ve sürekliliği içinde barındıran içsel motivasyonun bir temsilidir (Yavan, 2016).

Bireylerin kariyerlerini destekleyen proaktif davranışları ifade eden kariyer adanmışlığı(career engagement) kavramı(Korkmaz vd., 2020), kariyer planlama, kariyer keşfi, ağ oluşturma, beceri geliştirme, gönüllü ve istekli kariyer katılımları gibi şekillerde ortaya çıkan çeşitli davranışların derecesini ifade eder (Hirschi ve Freund, 2014; Hirschi vd., 2014).

Kariyer adanmışlığı ortaya koyulan davranışları odağa alan yönüyle, kariyer taahhüdü, kariyer uyum yetenekleri veya kariyer motivasyonu gibi zihinsel süreçler, duygu yahut tutum odaklı yapılardan farklı bir yapıyı temsil etmektedir (Korkmaz vd., 2020).

Kahn (1990), çalışmasında adanmışlığın gerekliliği olan psikolojik koşulları; anlamlılık, güvenlik ve erişilebilirlik olarak belirlemiştir. Kariyer adanmışlığını temsil eden davranışların ortaya çıkması için gerekli etkenleri; Nilforooshan ve Salimi(2016) mecburi çalışma saatleri, iş yerindeki tatminsizlik ve çalışmaya yönelik enerji olarak belirlemişlerdir. Dopson vd.(2022) ise kariyer adanmışlığını ortaya çıkaran faktörleri; kişisel hazırlık, sosyal etkileşimler ve bireyin sektör katılımı olarak belirlemişlerdir.

#### 1.1. Proaktiflik

Proaktif kişi ortaya çıkan durumlara durağan biçimde uyumlanmak yerine, aktif çaba ile içinde bulunulan durumu daha iyi hale getirmek konusunda inisiyatif alarak daha iyiyi hedefler (Crant, 2000). Proaktif davranışlar sergileyen kişiler, kontrolü elinde tutarak geleceğini yönlendiren adımları atarken, var olan koşulları iyileştirir(Parker vd., 2006) ve bu kişilerin; var olan koşullardan beslenerek gelişim için yol arayan bir yapısı, davranışlarında gözlemlenebilir.

Sağlıklı bir kariyer gelişiminin mihenk taşı olan proaktiflik, iş dünyasında işverenlerin aradığı unsurlardandır (Fay ve Kamps, 2006; Presbitero, 2015). Günümüz dünyasında alanlarındaki gelişmeleri sürekli olarak takip edip gelişmelere hızlı adapte olan insanların, iş dünyasında başarılı oldukları gözlemlenmektedir ve bu bireylerin elde ettikleri başarılar, kariyer ilerlemelerinde daha motivasyonel çalışmalarını etkileyen bir faktöre dönüşmektedir (Karaşin ve Öztrak, 2023). Proaktif bireylerin; bilgi ve becerilerini artırmak adına gösterdikleri çaba, iş piyasası ve çalışma ortamlarına dair araştırma yapmaları, değişen iş koşullarına gösterdikleri uyum ve aktif biçimde problemleri çözme davranışları kariyerleri süresince istihdamlarına yardımcı olacak bir odağı oluşturmaktadır (Veldhoven ve Dorenbosch, 2008). Çelik (2007) başarılı bir kariyer yönetimi için tutarlılık, proaktiflik, iş birliği ve dinamizm şeklindeki dört ilkenin bireyin kariyer gelişimi için önemini ifade etmiştir.

Hirschi, Freund ve Herrmann (2014) proaktif bir biçimde kariyer geliştirmeyi ifade eden davranışları şu şekilde sıralamışlardır;

- Kariyer Planlama (career planning)
- Kendi Kariyerini Keşif (career self-exploration)
- Çevresel Kariyer Keşfi (environmental career exploration)
- Ağ Oluşturma (networking)
- İstemli Olarak Beşeri Sermaye ve Becerilerin Gelişimi (voluntary human capital/skill development)
- Sektörde Pozisyon Alma (positioning behavior).

## 2. Kariyer Hedef Tutarsızlığı

Kariyer hedefi, kişilerin kariyerlerinde ulaşmak istedikleri konumların ve gerçekleştirmek istedikleri eylemlerin iç temsilleri olarak tanımlanabilir (Austin ve Vancouver, 1996). Kariyer hedeflerine sahip olmak, bireylerin sadece buldukları konum veya belirli ihtiyaçlarını ölçüt olarak kariyer seçimleri yapmaması konusunda önemli bir etkidir (Mavisu, 2010).

Belirlenmiş hedefleri olan bireyler, çeşitli şekillerde hedeflerine yönelik ilerlemelerini kontrol ederek var olan hedeflerini ve hedefleriyle ilgili sergiledikleri her türden davranışı sürekli olarak değerlendirmektedirler (Creed ve Hood, 2015). Hedeflerine konusundaki ilerlemeyi kontrol eden bireyler, kariyer hedefinin kendisi için ulaşılabilir olduğunu fark ettikleri durumlarda çabalarını artırarak azimle hedefe ulaşmaya çalıştıkları gibi tam tersine hedefin ulaşılması görünmesi durumunda, kariyer hedeflerini yeniden düzenleyerek kariyer hedefleri ile halihazırdaki konumları arasındaki uyumsuzlukları yönetmeye yönelirler (Locke ve Latham, 1990). Bireyin kariyer hedefiyle ilgili olumsuz bir özyeterlik algısına sahip olduğu ve hedeflerinin önündeki engelleri fark ettiği durumda; birey, kariyer hedeflerine ulaşmasını destekleyen beceriler edinmeye veya engelleri ne şekilde azaltabileceğine ya da bu engelleri nasıl aşacağını çözmeye yönelir (Creed ve Hood, 2015).

Hedef belirleme, ilerleme, izleme, tutarsızlıkları belirleme ve bu farklılıkları yönetme basamakları; hedef belirleme teorilerinin yapısını oluşturur (Yam vd., 2020). Bireylerin kariyer hedefleri ve bu hedeflere yönelik standartları kariyer gelişim süreçlerinde kişiler için yol göstericidir (Higgins, 1987).

Hedeflerini ve kariyer gelişim düzeyini değerlendiren birey; kariyeri için belirlediği hedefi hızlı ve kolay elde ettiğinde, daha zor bir hedef seçerek, hedef çitasını yükseltebilmektedir (Yam vd., 2020). Kariyer ilerlemesinde ulaştığı hedeflerin ardından hedefini daha yükseğe koyan bireyin, olumlu hedef/performans farkları yaratarak gelecek için belirlediği yeni kariyer hedeflerini seçmesi sonucunda, yeni hedef tutarsızlıkları ortaya çıkabilmektedir (Williams, vd., 2000). Williams vd. (2000), bireylerin öz düzenleme davranışı sonucunda kimi zaman tutarsızlık ortaya çıkarken, kimi zaman da tutarsızlığın azaldığı süreçlerin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu süreçler hedefine ulaşan öğrencinin daha yüksek hedefler koyarak tutarsızlığı sürdürmesi ya da ulaşamayacağı hedefini küçülterek tutarsızlığı azalttığı durumlar ile açıklanabilir.

Bu bilgiler ışığında bireylerin kendi kariyerlerini yönetmelerinde öne çıkan kavramlar olan kariyer adanmışlığı ve kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili çalışmaların bireylerin kariyerinin her basamağında etkili olması yönüyle oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada bu araştırma, bu iki kavrama yönelik Türkiye’de yayınlanmış makaleleri derleyerek bu konuda genel bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamaktadır ve bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kariyer adanmışlığı ile ilgili makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı ne şekildedir?
2. Kariyer adanmışlığı ile ilgili makalelerin araştıma modellerine göre dağılımı ne şekildedir?
3. Kariyer adanmışlığı ile ilgili makalelerin örneklemlerine göre dağılımları ne şekildedir?
4. Kariyer adanmışlığı ile ilgili makalelerde kullanılan ölçeklerin, kullanım dağılımları ne şekildedir?
5. Kariyer adanmışlığı ile ilgili makalelerin ortaya koyduğu bulgular ne şekildedir?
6. Kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı ne şekildedir?
7. Kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili makalelerin araştıma modellerine göre dağılımı ne şekildedir?
8. Kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili makalelerin örneklemlerine göre dağılımları ne şekildedir?
9. Kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili makalelerde kullanılan ölçeklerin, kullanım dağılımları ne şekildedir?
10. Kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili makalelerin ortaya koyduğu bulgular ne şekildedir?

## Yöntem

Bu çalışmada, bir konuya yönelik yapılan detaylı bir taramanın, çeşitli dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri ışığında toplanması, planlanmış ve yapılandırılmış bir şekilde incelenmesi sonucunda; elde edilen bulguların bir sentezini ortaya koymayı amaçlayan sistematik derleme modeli kullanılmıştır (Karaçam, 2013). Bu çalışmada, kariyer adanmışlığı ve kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili Türkiye’de yayınlanmış makaleler betimsel olarak ele alınmış ve araştırma kapsamına alınan araştırmalar bağımsız olarak ele alınıp diğer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ele alınan konularla ilgili çalışmalara, “kariyer adanmışlığı”, “kariyer adanmışlık”, “proaktif kariyer davranışı”, “kariyer hedef tutarsızlığı” ve “kariyer hedef tutarsızlık” anahtar kelimeleriyle Google Akademik ve ULAKBİM üzerinden tarama yapılarak ulaşılmıştır. Bahsedilen veri tabanlarında ulaşılabilen bütün araştırmalar, çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan makaleler dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri göz önüne alınarak taranmış ve doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Makaleleri inceleme formunda; yayın yılı, araştırma modeli, kullanılan ölçekler, çalışma grubu, temel bulgular olmak üzere 5 ayrı kategori oluşturulmuştur. Bu çalışmada yapılan doküman taraması; 2024 yılı Kasım ayını kapsayacak şekilde, bu tarihe kadar yayınlanmış araştırmalar üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada sunulan veriler çalışmaya dahil edilen çalışmalarla sınırlıdır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu 2019-2024 yılları arasında Türkiye alanyazınında üretilmiş olan, “kariyer adanmışlığı”(n=23) ve “kariyer hedef tutarsızlığı”(n=7) konularını kapsamına alan (n=30) araştırma makalesi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmaları sistematik biçimde değerlendirmek için yazar tarafından oluşturulan yayın yılı, araştırma modeli, kullanılan ölçekler, çalışma grubu ve temel bulgular olmak üzere 5 kategoriden oluşan “Makale İnceleme Formu” kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, Google Akademik ve ULAKBİM üzerinden makale taraması yapılarak belirlenen dahil edilme ve hariç tutma kriterleri ışığında, PRISMA kontrol listesindeki (Prisma Statement, 2020) basamaklardan yararlanılarak, çalışmanın çalışma grubu belirlenmiş ve Makale İnceleme Formu ile belirlenen araştırmalar incelenmiştir.

### *Araştırmaların Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Kriterleri*

1. Araştırma başlığında “kariyer adanmışlığı”, “kariyer adanmışlık”, “proaktif kariyer davranışı”, “kariyer hedef tutarsızlığı” ve “kariyer hedef tutarsızlık” bulunan makaleler bu çalışmaya dahil edilmiştir.

2. Başlıkta yer almasa da “kariyer adanmışlığı”, “proaktif kariyer davranışı” veya “kariyer hedef tutarsızlığı” nı değişken olarak kullanan makaleler, bu çalışmaya dahil edilmiştir.
3. Google Akademik ve ULAKBİM’de bulunan erişime açık makaleler, bu çalışmaya dahil edilmiştir.
4. 2024 Kasım ayı dahil edilecek şekilde bu tarihe kadar yayınlanmış makaleler, bu araştırmaya dahil edilmiştir.
5. Türkçe yazılmış makaleler ve makale içerisinde yazılan makalenin Türkçe başlığını da barındıran başka dillerde yazılmış makaleler bu araştırmaya dahil edilmiştir. Türkçe başlık veya içerik barındırmayan yabancı dildeki makaleler, bu çalışmaya dahil edilmemiştir.
6. Türkçe makale başlığı barındırmayan çalışmalar bu araştırmaya dahil edilmemiştir.
7. Derleme makaleler bu araştırmaya dahil edilmemiştir.
8. Lisansüstü tezler bu araştırmaya dahil edilmemiştir.

Yapılan tarama sonucunda kariyer adanmışlığı ile ilgili 45, kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili 24 sonuca ulaşılmıştır. Dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine dayanarak yapılan tarama sonucunda, kariyer adanmışlığı ile ilgili 23 makale, kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili 7 makale; araştırma sürecinde değerlendirilmek üzere seçilmiştir.

**Tablo 1.** PRISMA kontrol listesine göre araştırmada kullanılacak makalelerin belirlenmesi

	<b>Kariyer Adanmışlığı</b>	<b>Kariyer Hedef Tutarsızlığı</b>
<b>TARAMA</b>	Ulaşılan Araştırma Sayısı: <b>45</b>	Ulaşılan Araştırma Sayısı <b>24</b>
<b>UYGUNLUK</b>	Hariç Tutulan Araştırma Sayısı <b>22</b>	Hariç Tutulan Araştırma Sayısı <b>17</b>
<b>DAHİL EDİLEN</b>	Araştırmanın Çalışma Grubu <b>23</b>	Araştırmanın Çalışma Grubu <b>7</b>

## Bulgular

Kariyer adanmışlığı ile ilgili 23 makale incelenmiştir. İncelenen araştırmaların tamamı araştırma makalesidir ve nicel yöntem kullanılarak hazırlanan araştırmalardır. İncelenen araştırmalardan 3’ü ölçek uyarlama çalışmasıdır, bu çalışmalardan 2’sinde uyarlanan ölçek olarak Hirschi, Freund, ve Herrmann’ın 2014 yılında geliştirdiği Career Engagement Scale kullanılmıştır, uyarlanan diğer ölçekte ise Kariyer Yetkinlikleri Ölçeği’nin uyarlanmasında geçerlik-güvenirlilik çalışmasına yönelik olarak kariyer adanmışlığı değişkeni olarak incelenmiştir. Kariyer adanmışlığı konusunda incelenen araştırmaların örneklemi; üniversite öğrencileri, çeşitli meslek grupları ve spor gönüllüsü kişilerden oluşmaktadır.

**Tablo 2.** *Kariyer adanmışlığı ile ilgili makaleler*

Yazar	Araştırma Adı	Araştırma Deseni	Değişkenler Ölçekler	Çalışma Grubu	Bulgular
Bekar (2024)	İş Yerindeki Maneviyat Engellerinin Proaktif Kariyer Davranış Üzerindeki Etkisinde Canlılığın Aracı Olumsuz Dedikodunun Durumsal Aracı Rolü: Sağlık Çalışanları Örneği	Desen Belirtilmemiş	İş Yerinde Maneviyat Ölçeği İş Yerinde Kendini Yetiştirme Ölçeği	N=912 Sağlık Çalışanları Kolayda Örneklem Kartopu Örneklem 18-30 yaş	Maneviyat engelleri ve proaktif kariyer davranışı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır, saptanan bu ilişkide ise canlılık değişkeninin düşük düzeyde aracılık etmekte olduğu ve maneviyat engellerinin olumsuz etkisini azalttığı ifade edilmiştir. Olumsuz dedikodunun ise bu değişkenler arasında aracılık rolü olduğu belirtilmiştir.
Çelik (2024)	Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Adanmışlığı ile Kişisel Sorumluluk Arasındaki İlişkide Akademik Motivasyonun Aracı Rolü	Desen Belirtilmemiş	Kariyer Adanmışlık Ölçeği Kişisel Sorumluluk Ölçeği Akademik Motivasyon Ölçeği	N= 714 Üniversite Öğrencisi Yaş 17-25 Kolayda Örnekleme	Kariyer adanmışlığının içsel ve dışsal motivasyon ve kişisel sorumluluk ile pozitif, motivasyonsuzluk ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kişisel sorumluluğun, kariyer adanmışlığı ile ilişkisinin içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk aracılığıyla dolaylı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.
Dursun ve Tozoğlu (2024)	Öğretmen Adaylarının Mental İyi Oluş ve Kariyer Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki	Nicel İlişkisel Tarama Modeli	Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu Proaktif Kariyer Adanmışlığı Davranışları Ölçeği	N=637 Öğretmen Adayı Uygun Örnekleme Yöntemi	Katılımcıların mental iyi oluş düzeyleri ile kariyer adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Sportif aktivite yapan katılımcıların mental iyi oluş ve kariyer adanmışlıklarının sportif aktivite yapmayanlardan yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Uygulanan ölçeklerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken yaşa ve sportif aktivite süresine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.
Görgülü ve Bozgeyikli (2024)	Kariyer Yetkinlikleri Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi	İlişkisel model	Kariyer Yetkinlikleri Ölçeği Kariyer Uyum Becerileri Ölçeği Kısa Formu Kariyer Adanmışlık Ölçeği	N=333 Üniversite Öğrencisi Uygun Örnekleme Yöntemi	Cinsiyete göre ölçüm değişmezliğinde yeterli düzeyde uyumun varlığı, uyarlama yapılan ölçek ile uyum kat sayılarının iyi düzeyde olduğu ve kariyer yetkinlikleri, kariyer uyumu boyutları ve kariyer adanmışlığı arasında orta ve yüksek düzeyde korelasyonlar elde edildiği ifade edilmiştir.
Kara (2024)	Beliren Yetişkinlerin Kariyer Adanmışlıkları, Kariyer Arzuları, Kariyer Uyumlulukları ve Umutları Arasındaki İlişkiler: İki Aşamalı Yapısal Eşitlik Modellemesiyle Test Edilmesi	Korelasyonel Desen	Kariyer Uyumluluğu Ölçeği Kariyer Adanmışlık Ölçeği Kariyer Arzusu Ölçeği Sürekli Umut Ölçeği	N=327 Beliren Yetişkin Yaş Aralığı 18-25 Ölçüt Örnekleme Yöntemi	Kariyer arzusunun kariyer uyumluluğunu ve umudu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Umut ve kariyer uyumluluğunun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir biçimde yordadığı saptanmıştır. Kariyer arzusu ve kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide ise kariyer uyumluluğu ve umudun aracılık rolünün anlamlı olduğu belirlenmiştir.
Özcan, Özsoy, Güneş ve Özer (2024)	Spor Gönüllülerinde Kariyer Adanmışlığı ve Girişimci Davranış İlişkisinin İncelenmesi	Nicel İlişkisel Tarama	Girişimci Davranış Ölçeği Kariyer Adanmışlık Ölçeği	N=388 Sporda Girişimcilik konulu çevrim içi konferansa katılanlar Amaca Yönelik Örneklem	Girişimci davranış ve kariyer adanmışlık arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Düzenli egzersiz yapmanın kariyer adanmışlığı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanırken, profesyonel olarak spor yapmanın hem kariyer adanmışlığını hem girişimci davranışı pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.

Söner, Akpolat, Kaplan, Akpolat, Bezzin, Sertkaya ve Koşar (2024)	Kariyer Adanmışlıklarının Anahtarı: Öğretmenlerin Kariyer Uyumları ve Demografi Denklemindeki Yeri	Yordayıcı Korelasyonel Model	Kariyer Adanmışlık Ölçeği  Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği	N=357 Kadrolu Öğretmen  Ölçüt Örneklem Yöntemi	Kadrolu öğretmenlerin kariyer adanmışlıkları ile kariyer uyum yetenekleri alt boyutları olan kaygı, kontrol, merak, güven ve kariyer uyum yetenekleri toplam arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde ise yaş, meslekte geçirilen süre ve kariyer uyum yeteneklerinin kariyer adanmışlığını anlamlı biçimde yordadığı ortaya koyulmuştur.
Uysal ve Özarsı (2024)	Karar Verme Stilleri ve Kariyer Adanmışlığı: Spor Yöneticisi Adayları Araştırması	Nicel İlişkisel Model	Karar Verme Stilleri Ölçeği  Kariyer Adanmışlık Ölçeği	N=165 Spor Yöneticisi Adayı  Örneklem yöntemi belirtilmemiş	Rasyonel karar verme stili ile kariyer adanmışlığı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli, kaçınma karar verme stili ve kariyer adanmışlığı arasında negatif yönlü ve düşük düzeyli bir korelasyon vardır. Çoklu regresyon analizine göre rasyonel karar verme stilini kariyer adanmışlığı üzerinde pozitif bir etkisi varken, kaçınma karar verme stiline negatif etkisi tespit edilmiştir.
Atıf Aleyashi, Çelik ve Sezal (2023)	Yetki Devrinin Proaktif Davranışlar Üzerindeki Etkisinde Açık İletişimin Rolü	Desen belirtilmemiş	Yetki Devri Ölçeği  Açık İletişim Ölçeği  Kariyer Adanmışlık Ölçeği	N=405 Sanayi bölgesindeki işletmelerde beyaz yakalı idari personel Basit Tesadüfi Örneklem	Yetki devri ve açık iletişimin proaktif kariyer davranışları üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Proaktif kariyer davranışı ve yetki devri arasındaki ilişkide açık iletişimin aracı rolü olduğu belirlenmiştir.
Boğazlıyan, Yalçın ve Avşaroğlu (2023)	Kariyer Stresi ve Kariyer Adanmışlığı İlişkisinde Bir Yordayıcı Olarak Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun İncelenmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Pedagogik Formasyon Öğrencileri Örneği	Nicel İlişkisel Tarama Yöntemi	Kariyer Stresi Ölçeği  Kariyer Adanmışlık Ölçeği  Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	N=564 Formasyon eğitimi alan öğretmen adayları  Amaçsal Örneklem tekniği	Kariyer adanmışlığı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilirken kariyer adanmışlığı ile kariyer stresi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine tutumun kariyer adanmışlığındaki varyansın %37'sini açıklayarak pozitif ve anlamlı şekilde yordadığı tespit edilirken kariyer stresinin kariyer adanmışlığını negatif şekilde anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır.
Karaşın ve Öztürk (2023)	Çalışanların Kariyer Adanmışlığının Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama	Desen Belirtilmemiş	Proaktif Kariyer Adanmışlığı Davranışları Ölçeği  Öznel İyi Oluş Ölçeği	N=456 sağlık çalışanı  Kolayda örneklem yöntemi	Sağlık çalışanlarının kariyer adanmışlıkları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kariyer adanmışlığının öznel iyi oluşu, pozitif yönde etkilediği ve öznel iyi oluştaki varyansın yaklaşık %34' lük kısmını açıkladığı saptanmıştır.
Korkmaz (2023) İng	Üniversite Öğrencilerinin Proaktif Kariyer Davranışının Yordayıcısı Olarak Gelecek Vizyonları: Umut, İyimserlik ve Kötümserlik	İlişkisel Model	Gelecek Vizyonları Ölçeği  Kariyer Adanmışlık Ölçeği	N=435 Üniversite Öğrencisi  Örneklem yöntemi belirtilmemiş	Gelecek vizyonları ile proaktif kariyer davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilirken, gelecek vizyonlarının proaktif kariyer davranışını pozitif olarak yordadığı saptanmıştır. Gelecek vizyonları proaktif kariyer davranışındaki varyansın %30'unu açıklamaktadır
Korkmaz (2023) İng	Yalnız Kurt Kişiliği, Kariyer Uyum Yetenekleri, Proaktif Kariyer Davranışları ve Yaşam Doyumu: Kariyer Yapılandırma Uyum Modeli Üzerinden Bir Seri Aracılık Analizi	Desen Belirtilmemiş	Yalnız Kurt Kişilik Ölçeği  Beş Faktörlü Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu  Kariyer Adanmışlık Ölçeği  Yaşam Doyumu Ölçeği	N=406 Üniversite Öğrencisi  Örneklem yöntemi belirtilmemiş	Kariyer uyum modeline dayalı seri çoklu aracılık modeli incelenmiş ve bulgularla modelin uygulanabilirliğini doğrulamıştır. Yalnız kurt kişiliğinin hem kariyer uyum yetenekleri aracılığıyla proaktif kariyer davranışları üzerinde hem de kariyer uyum yetenekleri ve proaktif kariyer davranışlar aracılığıyla yaşam doyumu üzerinde etkisi olabileceği belirlenmiştir. Yalnız hareket etme eğilimini azaltarak proaktif davranışları kullanmanın yaşam doyumunu olumlu etkileyeceği belirtilmiştir.



Saygılı ve Avcı (2023)	Çalışanların Görev Odaklı ve İnsan Odaklı Liderlik Tarzı Algılarının Adanmışlıktan Sessiz İstifaya Değın Farklılaşması Üzerine Bir İnceleme	Nicel Tarama deseni	Görev-İnsan Odaklı Liderlik Tarzları Ölçeği  Proaktif Kariyer Adanmışlığı Davranışları Ölçeği  Sessiz İstifa Ölçeği	N=175 Yerel Yönetim Kurulu Çalışanı  Yargısal Örneklem Yöntemi	İnsan odaklı ve görev odaklı liderlik davranışıyla proaktif kariyer adanmışlığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken liderlik tarzları ve proaktif kariyer adanmışlığının, sessiz istifa ile aralarındaki ilişkinin negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Görev odaklı liderlik tarzı ile sessiz istifa arasındaki ilişkide proaktif kariyer davranışının aracılık etkisi olmadığı ortaya koyulurken insan odaklı liderlik tarzı ile sessiz istifa arasındaki ilişkide proaktif kariyer adanmışlığının aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir.
Siyahaş, Çavuşoğlu ve Kantar (2023)	Spor Gönüllülerinin Motivasyonları ile Kariyer Gelecekleri ve Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Nicel Yöntem İlişki Tarama Modeli	Uluslararası Spor Organizasyonları için Gönüllü Motivasyonları Ölçeği  Kariyer Geleceği Ölçeği  Kariyer Adanmışlık Ölçeği	N=320 Spor Gönüllüsü  Örneklem yöntemi belirtilmemiş	Spor gönüllülerinin motivasyonu ile kariyer gelecek algıları ve kariyer adanmışlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ayrıca kariyer adanmışlığının kariyer gelecek algısı üzerindeki etkisinde gönüllü motivasyonunun aracı rolü belirlenmiştir.
Doğanülkü ve Güneşlice (2022) İng	Gelecek Vizyonları ile Proaktif Kariyer Davranışları Arasındaki İlişkide Kariyer Karar Pişmanlığının Düzenleyici Rolü: Türkiye Örneği	Yordayıcı İlişkiyel Desen	Gelecek Vizyonları Ölçeği  Kariyer Kararı Pişmanlığı Ölçeği  Kariyer Adanmışlık Ölçeği	N=312 Üniversite Öğrencisi  Kolayda Örneklem	Proaktif kariyer davranışlarının, gelecek vizyonları ve kariyer karar pişmanlığı ile aralarındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiş ve gelecek vizyonları ile proaktif kariyer davranışları arasındaki ilişkide kariyer karar pişmanlığının düzenleyici rolü olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin gelecek vizyonlarının artırılması ve kariyer karar pişmanlıklarının azaltılmasının proaktif kariyer davranışların artırılmasına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.
Doğanülkü ve Tanrıtanır (2022)	Umutsuzluğun Proaktif Kariyer Davranışları Üzerindeki Etkisinde Algılanan Sosyal Desteğin Düzenleyici Rolü	Yordayıcı Korelasyonel Desen	Kariyer Adanmışlık Ölçeği  Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Desteğ Ölçeği  Beck Umutsuzluk Ölçeği	N=302 Üniversite Öğrencisi  Uygun Örneklem Yöntemi	Proaktif kariyer davranışlarının umutsuzluk ve algılanan sosyal destek ile ilişkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiş, umutsuzluk ve algılanan sosyal desteğin, proaktif kariyer davranışlarının yordayıcıları olduğu belirlenmiştir ve algılanan sosyal desteğin, umutsuzluk ile proaktif kariyer davranışları arasındaki ilişkide düzenleyici bir rolü olduğu saptanmıştır.
Tunç ve Tunç (2022)	Rehber Öğretmenler ile Psikolojik Danışman Adaylarının Kariyer Adanmışlıkları ve Kariyer Kararı Pişmanlıkları	İlişkiyel Tarama Modeli	Kariyer Adanmışlık Ölçeği  Mesleki Karar Pişmanlığı Ölçeği	N=367 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Çalışan ve Öğrenci  Kolayda Örneklem	Psikolojik danışmanların(alan), kariyer adanmışlık puanlarının, rehberlik öğretmenleri (alan dışı) ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı öğrencilerine (aday) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Kariyer kararı pişmanlığı ve eğitime devam etme/çalışıyor olma değişkenlerinin kariyer adanmışlığının toplam varyansının %17'sini açıkladığı tespit edilmiştir.
Doğanülkü (2021)	Üniversite Öğrencilerinin Belirsizliğe Karşı Tahammülsüzlük Düzeylerinin Proaktif Kariyer Davranışları ile İlişkisi	Yordayıcı Korelasyonel desen	Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği  Kariyer Adanmışlık Ölçeği	N=200 Lisans Öğrencisi  Uygun Örneklem Yöntemi	Belirsizliğe tahammülsüzlük ile kariyer adanmışlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Belirsizliğe tahammülsüzlük kariyer adanmışlığını negatif yönlü yordamaktadır. Belirsizliğe karşı tahammülsüzlük, proaktif kariyer davranışlarındaki değişimin %22'lik kısmını açıklamaktadır.

Ertekin (2021)	Kariyer Adanmışlığı İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma	Nicel Yöntem İlişkisel Tarama Modeli	Kariyer Adanmışlık Ölçeği Yaşam Doyumu Ölçeği	N=223 Spor Yüksekokulu Öğrencileri  Örnekleme yöntemi belirtilmemiş	Kariyer adanmışlığı ile yaşam doyumu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
Muslu ve Temur (2021)	Proaktif Kariyer Adanmışlığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama ve Doğrulamaya Faktör Analizi Çalışması	Desen Belirtilmemiş	Proaktif Kariyer Adanmışlığı Ölçeği	N=281 Denizci Adayları  Örnekleme yöntemi belirtilmemiş	Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan doğrulama çalışmasında, ölçeğin model uyum indekslerine göre yapısal eşitlik modeli uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.
Korkmaz, Kırdök, Alkal ve Akça (2020)	Kariyer Adanmışlık Ölçeği: Proaktif Kariyer Davranışlarının Ölçümünün Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması	Desen Belirtilmemiş	Kariyer Adanmışlık Ölçeği Kariyer Uyumluluk Ölçeği Kariyer Kararı Öz-Yeterlik Ölçeği Kısa Formu	N=699 Üniversite Öğrencisi  Örnekleme yöntemi belirtilmemiş	Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin; kariyer keşfi, kariyer planlaması ve kariyer kararı öz-yeterliği ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.
Çakmak Ofluoğlu ve Akdoğanlı (2019)	Algılanan Kariyer Bariyerleri ve Kariyer Bariyerleri ile Başa Çıkmanın Kariyere Adanmışlık Üzerindeki Etkisi: Kadın Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma	Desen Belirtilmemiş	Algılanan Kariyer Bariyerleri Ölçeği Algılanan Kariyer Bariyerleri ile Başa Çıkma Ölçeği Kariyer Adanmışlık Ölçeği Career Engagement Scale	N=141 Kadın Çalışanlar  Kartopu Örnekleme Yöntemi	Algılanan kariyer bariyerlerinden sadece kariyer planlama konusunda eksikliklerin ve çoklu rol üstlenme bariyerlerinin kariyer adanmışlığını negatif yönde anlamlı şekilde etkilediği belirlenirken, aile/eş desteğinden yoksun olma ve cinsiyet ayrımcılığı bariyerlerinin kariyere adanmışlık üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Algılanan kariyer bariyerleri ile başa çıkma konusunda ise kariyer planlama konusundaki eksikliklerle çoklu rol üstlenme bariyerleri ile başa çıkmanın, kariyer adanmışlığını pozitif yönde anlamlı bir biçimde etkilediği tespit edilirken; cinsiyet ayrımcılığı ve aile/eş desteğinden yoksun olma bariyerleri ile başa çıkmanın kariyer adanmışlık üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili 7 makale incelenmiştir. İncelenen araştırmaların tamamı araştırma makalesidir ve nicel yöntem kullanılarak hazırlanan araştırmalardır. Araştırmalardan 6'sı üniversite öğrencileriyle yapılırken, 1'i odyolog meslek grubu ile yapılmıştır. İncelenen 7 araştırmanın 3'ü ölçek uyarlama çalışmasıdır; ölçeklerden biri Yam, Alkın ve Barut'un (2020) uyarladığı Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği'ye, diğer iki ölçek Birey Ebeveyn Kariyer Hedefi Tutarsızlığı Ölçeği (Gökbaraz ve Bozyiğit, 2022) ve Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği'dir (Atay ve Büyükgöze-Kavas, 2024).

**Tablo 3.** *Kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili makaleler*

Yazar	Başlık	Yöntem	Ölçekler	Çalışma Grubu	Sonuç
Çolakoğlu ve Gürel (2024)	Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimi Düzeylerinin Kariyer Hedefi Tutarsızlık Düzeylerine Yönelik Etkileri: Spor Bilimleri Fakültesi Örneği	Nicel, İlişkisel Tarama Modeli	Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği	N=303 Spor Bilimleri Fakültesi Lisans Öğrencisi Örneklem Yöntemi Belirtilmemiş	Öğrencilerin akademik hedef yönelimi düzeylerinin kariyer hedef tutarsızlığı düzeyleriyle negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.
Öksüz ve Perker (2024)	Odyologların Kariyer Hedef Tutarsızlığının Mesleki Motivasyona Etkisinin İncelenmesi	Nicel, İlişkisel Tarama Modeli	Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	N=151 Odyolog Örnekleme Yöntemi Belirtilmemiş	Odyologların kariyer hedef tutarsızlığı ve iş motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Lisans mezunu odyologların kariyer hedef tutarsızlıkları, lisansüstü mezunu gruptan daha yüksek çıkmıştır ve anlamlı farklılaşmıştır.
Atay, Büyükgöze Kavas (2024)	Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Nicel Desen Belirtilmemiş	Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği Kariyer Geleceği Ölçeği Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği	N=344 Lisans Öğrencisi Örneklem Yöntemi Belirtilmemiş	Pozitif kariyer hedef tutarsızlığı ve kariyer iyimserliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilirken, pozitif kariyer hedef tutarsızlığı ile kariyer hedef tutarsızlığı arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirliliğinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.
Bezgin (2024)	Hemşire Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Mesleki Sonuç Beklentileri, Kariyer Hedef Tutarsızlıkları ve Psikolojik İyi Oluşlarının İncelenmesi	Desen Belirtilmemiş	Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	N=358 Hemşire Adayı Örneklem yöntemi belirtilmemiş	Hemşire adaylarının cinsiyetlerine göre kariyer hedef tutarsızlıklarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ve erkek hemşire adaylarının kariyer hedef tutarsızlık puan ortalamalarının, kadın hemşire adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
Gökbaraz ve Bozyiğit (2022)	Birey-Ebeveyn Kariyer Hedefi Tutarsızlığı Ölçeği: Türkçe Formu Faktör Yapısı ve Demografik Değişkenlere Göre Analizi	Desen Belirtilmemiş	Birey-Ebeveyn Kariyer Hedefi Tutarsızlığı Ölçeği	N=684 Üniversite Öğrencisi Tesadüfi Örnekleme	Cronbach Alpha değerleri ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuş ve ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiler pozitif ve anlamlı bulunmuştur.
Kusan, Çakıcı, Çankaya, Erim ve Çon (2021)	Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Hedef Tutarsızlıkları ve Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi	Nicel İlişkisel Tarama Modeli	Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	N=276 Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencisi Basit Tesadüfi Örneklem	Öğrencilerin kariyer hedef tutarsızlık ve psikolojik iyi oluş toplam puanları arasında %18,3'lük düşük düzeyde anlamlı negatif ilişki tespit edilmiştir.
Yam, Alkın ve Barut (2020)	Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Desen Belirtilmemiş	Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği Kariyer Stresi Ölçeği Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	N=207 Üniversite Öğrencileri	Cronbach's Alpha değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Kariyer hedef tutarsızlığı ile kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği alt boyutu, dışsal çatışma alt boyutu ve iş bulma baskısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken psikolojik iyi oluş ile negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 4'te araştırmalar yayın yıllarına göre sınıflanarak frekansları belirlenmiş ve yüzde analizinden faydalanılarak dağılımları belirlenmiştir.

**Tablo 4.** Araştırmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Yayınlanma Yılı	Kariyer Adanmışlığı		Kariyer Hedef Tutarsızlığı	
	Yıllar	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)	Yayın Sayısı (f)
2024	8	34,78	4	57,14
2023	7	30,43	-	-
2022	3	13,04	1	14,29
2021	3	13,04	1	14,29
2020	1	4,35	1	14,29
2019	1	4,35	-	-
Toplam	23	100	7	100

Kariyer adanmışlığı ve kariyer hedef tutarsızlığı konusunda yapılan makaleler 2024 yılında en yüksek yayın sayısına ulaşmıştır. Türkiye'de kariyer adanmışlık konusunda ilk makale 2019 senesinde yayınlanırken, kariyer hedef tutarsızlık konusundaki ilk makale 2020 yılında yayınlanmış bir ölçek uyarılama geçerlik-güvenirlilik çalışmasıdır. 2024 senesine kadar kariyer adanmışlık konusunda en fazla yılda bir makale yayınlanmış 2023 senesinde yayınlanmış bir makaleye ise rastlanmamıştır. Kariyer adanmışlık konusundaki makalelerde ardışık senelerde aynı frekansta yayınlama sayısı olmasına rağmen yayın sayısı senelere göre artış göstermektedir.

Tablo 5'te araştırmaların, araştırma modellerinin neler olduğu ve hangi sıklıkla kullanıldıklarını gösteren frekans değerleri ve dağılımlarını gösteren yüzde hesapları yer almaktadır.

**Tablo 5.** Araştırmaların modellerine göre dağılımları

Yöntem	Kariyer Adanmışlığı		Kariyer Hedef Tutarsızlığı	
	Model	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)	Yayın Sayısı (f)
İlişkisel Tarama	6	26,09	3	42,86
Tarama	1	4,35	-	-
İlişkisel	3	13,04	-	-
Korelasyonel	1	4,35	-	-
Yordayıcı Korelasyonel	4	17,39	-	-
Belirtilmemiş	7	34,78	4	57,14
Toplam	23	100	7	100

Araştırmalarda en sık kullanılan araştırma deseni ilişkisel tarama modeli olmuştur. Bazı araştırmaların yöntem kısmında belirli bir araştırma modeline dair yol izlenmiş olsa da makale içinde modele dair tanımlayıcı bir ifade belirtilmemiş ise bu araştırmalar belirtilmemiş başlığı altında toplanmıştır. Kariyer adanmışlığı makalelerinde öne çıkan bir diğer model ise yordayıcı korelasyonel model olmuştur.

Tablo 6’da örnekleme yöntemine göre sınıflandırılan makalelerin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

**Tablo 6.** Örnekleme yöntemine göre dağılım

Çalışma Grubu	Kariyer Adanmışlığı		Kariyer Hedef Tutarsızlığı	
	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)
Kolayda Örnekleme	4	17,39	-	-
Uygun Örnekleme	4	17,39	-	-
Tesadüfi Örnekleme	1	4,35	2	28,57
Kartopu Örnekleme	2	8,70	-	-
Ölçüt Örnekleme	2	8,70	-	-
Yargısal/Amaçlı Örnekleme	3	13,04	-	-
Belirtilmemiş	7	30,43	5	71,43
Toplam	23	%100	7	%100

Kariyer adanmışlığı araştırmalarında kolayda örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri öne çıkmakla birlikte, çeşitli örnekleme yöntemleri incelenen makalelerde yer almaktadır. Kariyer hedef tutarsızlığı makalelerinde ise belirtilen örnekleme yöntemi olarak tesadüfi örnekleme yer almaktadır.

Tablo 7’de makaleler örneklem büyüklüklerine göre sınıflandırılmış ve

**Tablo 7.** Örneklem büyüklüğüne göre dağılım

Çalışma Grubu	Kariyer Adanmışlığı		Kariyer Hedef Tutarsızlığı	
	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)
Örneklem Büyüklüğü 0-200	4	17,39	1	14,29
201-400	10	43,48	5	71,43
401-600	5	21,74	-	-
601-800	3	13,04	1	14,29
801-1000	1	4,35	-	-
Toplam	23	%100	7	%100

Örneklem büyüklüğüne göre 201-400 aralığındaki örneklem büyüklüğü en yüksek frekans değerine sahiptir. 801-1000 aralığında kariyer adanmışlığı konusunda 1 makale yer alırken, kariyer hedef tutarsızlığı konusunda en büyük örnekleme sahip tek araştırma 601-801 aralığındadır.

Tablo 8’de makalelerde kullanılan tüm ölçeklerin toplam sayısı elde edilmiş ve bu sayıya göre frekans belirlenip yüzde analizleri yapılmıştır. Ölçek uyarılma çalışmalarında kullanılan Career Engagement Scale (Hirschi vd., 2014) Kariyer Adanmışlığı Ölçeği başlığına eklenmiştir.

**Tablo 8.** Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin kullanım sıklığına göre dağılımı

Tarih	Kariyer Adanmışlığı		Kariyer Hedef Tutarsızlığı	
	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)
Yıllar				
Kariyer Adanmışlık Ölçeği	18	31,58	-	-
Proaktif Kariyer Davranışları Ölçeği	4	7,02	-	-
Kariyer Hedef Tutarsızlık Ölçeği	-	-	6	37,5
Gelecek Vizyonları Ölçeği	2	3,51	-	-
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	-	-	3	18,75
Yaşam Doyumu Ölçeği	2	-	-	-
Diğer	31	54,39	7	43,75
Çalışmalarda Kullanılan Tolam Ölçek Sayısı	57	%100	16	%100

Kariyer Adanmışlık Ölçeği (Korkmaz vd, 2020) ve Proaktif Kariyer Davranışları Ölçeği (Muslu ve Temur, 2021), Career Engagement Scale (Hirschi vd., 2020) çalışmasının Türkçe uyarlamaları olarak kariyer adanmışlığı makalelerinde en sık kullanılan ölçeklerdir. Bu ölçeklerle bir arada farklı değişkenleri ölçmek kullanılan birçok farklı ölçek yer almaktadır. Gelecek Vizyonları Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği bu alanda yapılan farklı araştırmalarda kullanılan ölçeklerdir. Kariyer Hedef Tutarsızlık konusunda farklı hedef tutarsızlıklarını ölçen Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı Ölçeği ve Birey-Ebeveyn Kariyer Hedefi Tutarsızlığı Ölçeği gibi ölçekler de yer almaktadır. Bu ölçeklerin yanında araştırmaya dahil edilen 7 araştırmanın 3'ünde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca 7 araştırmanın 3'ü ölçek uyarlama çalışmasıdır..

Tablo 9'da kariyer adanmışlığının temel değişkenlerle ilişkilerinin ne şekilde olduğu tablolaştırılmıştır.

**Tablo 9.** Araştırmaların bulgularına göre kariyer adanmışlığının temel değişkenlerle ilişkileri

Kariyer Adanmışlığı			
Negatif Yönlü Anlamli İlişki		Pozitif Yönlü Anlamli ilişki	
Maneviyat Engelleri		Kişisel Sorumluluk	Kariyer Uyum Yetenekleri
Motivasyonsuzluk		İçsel ve Dışsal Motivasyon	Rasyonel Karar Verme Stili
Kariyer Karar Pişmanlığı		Mental İyi Oluş	Öznel İyi Oluş
Belirsizliğe Tahammülsüzlük		Gelecek Vizyonları	Yaşam Doyumu
Sessiz İstifa		Kariyer Kararı Öz-Yeterliği	İnsan Odaklı ve Görev Odaklı Liderlik Davranışı
Kaçınma Karar Verme Stili		Profesyonel Olarak Spor Yapmak	Düzenli Egzersiz Yapmak
Kariyer Stresi		Öğretmenlik Mesleğine Tutum	

Değişkenlerin kariyer adanmışlığı ile ne şekilde ilişkisi olduğuna dair genel bir tablo ile gelecekteki araştırmalara yönelik fikir oluşturulabilir. Mental ve öznel iyi oluşun, kariyer adanmışlığı ile pozitif yönlü birlikte değişimi, iyi oluş araştırmalarına; kariyer kararı öz-yeterliliği ve rasyonel karar verme stili ile pozitif yönlü, kariyer kararı pişmanlığı ile negatif yönlü anlamlı ilişkinin varlığı, karar konusundaki araştırmalara ve benzer şekilde motivasyon ve motivasyonsuzluk araştırmalarında kullanılacak kaynaklar olarak gelecek araştırmalara öncülük edecek bulgulardır.

Tablo 10’da kariyer hedef tutarsızlığının temel değişkenlerle ilişkilerinin ne şekilde olduğu tablolaştırılmıştır.

**Tablo 10.** Araştırmaların bulgularına göre kariyer adanmışlığının temel değişkenlerle ilişkileri

Kariyer Hedef Tutarsızlığı	
Negatif Yönlü Anlamlı İlişki	Pozitif Yönlü Anlamlı İlişki
Akademik Hedef Yönelimi	İş Bulma Baskısı
Pozitif Kariyer Hedef Tutarsızlığı	Kariyer Belirsizliği
Psikolojik İyi Oluş	Bilgi Eksikliği
	Dışsal Çatışma

Ülkemizde kariyer hedef tutarsızlığı ile ilgili bulgular az sayıdadır. Yukarıdaki tablo bu öncü araştırmalara genel bir bakış sunmaktadır. İş bulma baskısı, kariyer belirsizliği, bilgi eksikliği, dışsal çatışma gibi konularda nitel bilgi birikimi sağlayacak araştırmaların yapılması önemli olabilir.

Tablo 11’de kariyer adanmışlığı ile ilişkisi olan değişkenlere aracılık eden ya da düzenleyici rol oynayan değişkenler verilmiştir.

**Tablo 11.** Kariyer adanmışlığının çeşitli değişkenlerle ilişkilerinde aracı ve düzenleyici rolü olan değişkenler

Kariyer Adanmışlığı		
Bağımsız Değişken	Aracı Rol	Bağımlı Değişken
Maneviyat Engelleri	Canlılık	Proaktif Kariyer Davranışı
Maneviyat Engelleri	Olumsuz Dedikodu	Proaktif Kariyer Davranışı
Kişisel Sorumluluk	İçsel Motivasyon, Motivasyonsuzluk	Kariyer Adanmışlığı
Kariyer Arzusu	Kariyer Uyumluluğu, Umut	Kariyer Adanmışlığı
Yetki Devri	Açık İletişim	Proaktif Kariyer Davranış
Kariyer Adanmışlığı	Gönüllü Motivasyonu	Gelecek Algısı
Görev Odaklı Liderlik Tarzı	Proaktif Kariyer Davranışı	Sessiz İstifa
Düzenleyici Rol		
Gelecek Vizyonları	Kariyer Karar Pişmanlığı	Proaktif Kariyer Davranışları
Umutsuzluk	Algılanan Sosyal Destek	Proaktif Kariyer Davranışları

Kariyer adanmışlığı konusunda değişkenlerin kariyer adanmışlığını etkilemesine aracılık eden ve düzenleyici rol oynayan değişkenlerle oluşturulan bu tablo ile elde edilecek genel bakış açısı gelecekteki psikoeğitimsel veya psikolojik danışma uygulamalarına katkı sağlayabilir.

Tablo 12’de kariyer adanmışlığını yordayan değişkenlere genel bakış sunulmuştur.

**Tablo 12.** Kariyer adanmışlığının yordayıcıları

Kariyer Adanmışlığı		
Umut		
Gelecek Vizyonu	Algılanan Sosyal Destek	Umutsuzluk
Kariyer Uyumluluğu	Meslekte Geçirilen Süre	Belirsizliğe Tahammülsüzlük
Kariyer Uyum Yetenekleri	Öğretmenlik Mesleğine Tutum	Kariyer Stresi

Kariyer adanmışlığını yordayan değişkenlere dair bulgular öğrencilerin ve çalışanların kariyerlerine dair riskleri belirlemeye ve önlemeye yardımcı kaynaklar olabilir. Bireylerin kariyer uyumluluğu ve kariyer uyum yetenekleri gibi özellikleri üzerinde yapılacak çalışma ve uygulamalar, sosyal desteklerini fark etme veya artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları, belirsizlikleri yönetmeye ve bilgi eksiklerini gidermeye odaklanan destek uygulamalarının yapılması bu noktada önemli olabilir.

Öznel iyi oluş kariyer adanmışlığındaki değişimin %34’ünü (Karaşin ve Öztırak,2023), gelecek vizyonları proaktif kariyer davranışındaki değişimin %30’unu (Korkmaz, 2023), belirsizliğe tahammülsüzlük proaktif kariyer davranışındaki varyansın %22’sini, kariyer kararı pişmanlığı ve eğitime devam etme/çalışıyor olma durumu kariyer adanmışlığındaki değişimin %17’sini (Tunç ve Tunç, 2022), öğretmenlik mesleğine tutum kariyer adanmışlığındaki değişimin %37’sini (Boğazlıyan vd., 2023) açıklamaktır. Tüm bu bulgular gelecekteki araştırmalar için öncü niteliktedir. Proaktif kariyer davranışlarının artırılması ve geliştirilmesiyle bu bulgular ışığında, bireylerin yaşamlarını daha olumlu bir konuma taşıyacağına dair fikir yürütülebilir. Kariyer hedef tutarsızlıklarına yönelik olarak ise daha fazla bulgu ve araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bireylerin hayatlarında oldukça önemli bir değer taşıyan kariyer hedefleri konusunda; yaşanan gelgit, ikilem ve tutarsızlıkların belirlenmesi, kariyer gelişim süreçlerinin iyi ve sağlıklı geçmesi konusunda oldukça önemlidir. Bireylerde kariyer hedef tutarsızlıkların erken fark edilmesi, bireyler için kariyer planlarını yeniden yapabilme noktasında bir fırsat olmasının yanı sıra, kariyerlerinin geleceğine yönelik pişmanlık ve başarısızlıklar konusunda engelleyici faktör olacaktır (Yam vd. 2020). Kariyer hedef tutarsızlıklarını yönetirken kariyer adanmışlığına sahip olmak pozitif etkiye sahip bir rol oynayabilir.

Bireyin kariyerine yönelik çabalarının sadece akademik odaklı olmaktan ziyade, duygu yönetimi, psikolojik sermayeye yatırım, uyum, çevreyi ve içinde bulunulan şartları algılama ve buna göre pozisyon alabilme gücü noktasında da kendisini destekleyecek nitelikte olması önemli olabilir. Araştırmalarda, bu konularla ilgili olarak çalışan ve öğrencilere verilecek öneriler önem kazanabilir.



Kariyer adanmışlığı ve kariyer hedef tutarsızlığının bireylerde ne şekilde ve hangi tür değişkenlerin etkisinde değiştiğini daha iyi anlamak adına gelecekte yapılacak boylamsal araştırmalara ihtiyaç vardır. Bireyin kariyer adanmışlıkları ve kariyer hedef tutarsızlıklarının oluşumunda ve değişiminde etkili etkenleri tespit edecek ve tanımlayacak nitel ve karma araştırmalara ihtiyaç vardır. Ülkemizde özellikle kariyer hedef tutarsızlığı konusunda yapılan çalışma sayısı çok az düzeydedir ve daha çeşitli değişkenlerle yapılan çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle bireylerin ilgilerine, yeteneklerine ve değerlerine dair bilgileri; kariyer adanmışlığı ve kariyer hedef tutarsızlığı ile birlikte incelemek alanyazına önemli bir katkı sunabilir.

Kariyer adanmışlığı ve kariyer hedef tutarsızlığı konusunda lise gruplarıyla yapılan çalışmalara rastlanmamıştır, lise gruplarıyla yapılacak kariyer adanmışlığı ve hedef tutarsızlığı araştırmalarına ihtiyaç vardır. Kariyer adanmışlığı ve kariyer hedef tutarsızlığı konusunda daha geniş gruplarla yapılan araştırmalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda bireyci ve kolektivist kültürlerde bu konularda yapılacak karşılaştırılmalı çalışmalarla önemli bulgulara ulaşılabilir. Yapılan çalışmalar basitleştirilmiş modellerle başlayarak daha geniş çaptaki konulara ve gruplara uyarlanmalıdır. Öğrenciler, çalışanlar ve iş arayışında olan gruplara yönelik psikolojik hizmetleri tüm bireyler için ulaşılabilir hale getirecek nitelikteki kapsamlı uygulama ve araştırma merkezlerinin kurulması, toplumlar için faydalı olacaktır ve bu kurumlarda yapılacak araştırmalarla, yeni gelişimlerin yolunu açacak çözümlere ulaşılacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Atay, M. R., & Büyükgöze-kavas, A. (2024). Pozitif kariyer hedef tutarsızlığı ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 72, 182-209. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1388311>
- Atf Aleyashi, W. S., Çelik, A., & Sezal, N. (2023). Yetki devrinin proaktif davranışlar üzerindeki etkisinde açık iletişimin aracılık rolü. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(38), 299-316. 10.29228/TIDSAD.72517
- Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Bekar, F. (2024). İş yerindeki maneviyat engellerinin proaktif kariyer davranış üzerindeki etkisinde canlılığın aracı olumsuz dedikodunun durumsal aracı rolü: Sağlık çalışanları örnekleme. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(4), 1629-1642.
- Bezgin, S. (2024). Hemşire adaylarının cinsiyetlerine göre mesleki sonuç beklentileri, kariyer hedefi tutarsızlıkları ve psikolojik iyi oluşlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(1), 16-28. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.1344109>
- Boğazlıyan, E. E., Yalçın, S. B. & Avşaroğlu, S. (2023). Kariyer stresi ve kariyer adanmışlığı ilişkisinde bir yordayıcı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun incelenmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencileri örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 613-620. <https://doi.org/10.33206/mjss.1146653>
- Çakmak Otluoğlu, K. Ö. & Akdoğanlı, Ç. (2019). Algılanan kariyer bariyerleri ve kariyer bariyerleri ile başa çıkmanın kariyere adanmışlık üzerindeki etkisi: Kadın çalışanlar üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 90-108. <https://doi.org/10.35333/mukatcad.2020.128>
- Çelik, O. (2024). Üniversite öğrencilerinde kariyer adanmışlığı ile kişisel sorumluluk arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1397-1422. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1507696>
- Çelik, N. (2007). *Kariyer yönetimi ve insan kaynakları yönetimi uygulamaları*. (2. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Çolakoğlu, K. & Gürel, A. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi düzeylerinin kariyer hedefi tutarsızlık düzeylerine yönelik etkileri: Spor bilimleri fakültesi örneği. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 47-63.
- Crant, J.M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Creed, P. A. & Hood, M. (2015). The development and initial validation of a scale to assess career goal discrepancies. *Journal of Career Assessment*, 23(2), 308-317.
- Doğanülkü, H. A. & Güneşlice, A. (2022). Gelecek vizyonları ile proaktif kariyer davranışları arasındaki ilişkide kariyer karar pişmanlığının düzenleyici rolü: Türkiye örneği [The moderating role of career decision regret in the relationship between visions about the future and proactive career behaviors: Turkey sample]. *Ekev Akademi Dergisi*, 26(91), 75-90. DOI: 10.17753/sosekev.1107761
- Doğanülkü, H. & Tanrıtanır Bozpinar, Z. (2022). Umutsuzluğun proaktif kariyer davranışları üzerindeki etkisinde algılanan sosyal desteğin düzenleyici rolü. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 8(93), 25-31. [http://dx.doi.org/10.26449/s\\_ssj.3716](http://dx.doi.org/10.26449/s_ssj.3716)
- Doğanülkü, H. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe karşı tahammülsüzlük düzeylerinin proaktif kariyer davranışları ile ilişkisi. In *International Marmara Social Sciences Congress (Spring 2021)*, Kocaeli University, Kocaeli, Turkey, 21-22 May, Proceeding E-Book, 160-163. ISBN: 978-605-70762-1-2

- Dopson, L.R., Lee, P.C., Lee, M. J. & Lara, A. (2022). Perceived importance of career engagement initiatives in hospitality education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 34(4), 291-299.
- Dursun, M. & Tozoğlu, E. (2024). Öğretmen adaylarının mental iyi oluş ve kariyer adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 6(3), 254-261. <https://doi.org/10.56639/jsar.1527399>
- Ertekin, A. B. (2021). Kariyer adanmışlığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 128-141.
- Gökbaraz, N. & Bozyiğit, E. (2022). Birey-ebeveyn kariyer hedefi tutarsızlığı ölçeği: Türkçe formu faktör yapısı ve demografik değişkenlere göre analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 52, 147-158. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1076622>
- Görgülü, A. G. Z. & Bozgeyikli, H. (2024). Kariyer yetkinlikleri ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi1. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(2), 239-259, doi: 10.23863/kalem.2023.276
- Fay, D. & Kamps, A. (2006). Work characteristics and the emergence of a sustainable workforce: Do job design principles matter? *Gedrag & Organisatie*, 19, 184-203.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hirschi, A. & Freund, P. A. (2014). Career engagement: Investigating intraindividual predictors of weekly fluctuations in proactive career behaviors. *The Career Development Quarterly*, 62, 5-20. doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00066.x
- Hirschi, A., Freund, P. A. & Herrmann, A. (2014). The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 575-594.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(8), 692-727. <https://doi.org/10.5465/256287>.
- Kara, A. (2024). Beliren yetişkinlerin kariyer adanmışlıkları, kariyer arzuları, kariyer uyumlulukları ve umutları arasındaki ilişkiler: İki aşamalı yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 394-417. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1378977>
- Karaçam, Z. (2013). Sistemantik derleme metodolojisi: Sistemantik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karaşin, Y. & Öztrak, M. (2023). Çalışanların kariyer adanmışlığının öznel iyi oluşları üzerindeki etkisinin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, 1, 46-56. <https://doi.org/10.35345/johmal.1252034>
- Korkmaz, O. (2024). Üniversite öğrencilerinin proaktif kariyer davranışının yordayıcısı olarak gelecek vizyonları: Umut, iyimserlik ve kötümserlik. *Academic Social Resources Journal*, 8(45), 1914-1922. DOI : 10.29228/ASRJOURNAL.67583
- Korkmaz, O. (2023). Lone wolf personality, career adapt-abilities, proactive career behaviors, and life satisfaction: A serial mediation analyses through the career construction model of adaptation. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 194-212. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.50>
- Korkmaz, O., Kırdök, O., Alkal, A. & Akça, M. (2020). Kariyer adanmışlık ölçeği: Proaktif kariyer davranışlarının ölçümünün geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(72), 4668-4677. Doi: 10.26449/sss.2570

- Kusan, M., Çakıcı, H. A., Çankaya, S., Erim, V. & Çon, M., (2021). Üniversite öğrencilerinin kariyer hedef tutarsızlıkları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. İçinde: J. R. Hernandez-Carrion, S. K. Ontunç (Editors), *International Paris Conference On Social Sciences - VI Full Texts Book*. Paris, Fransa, 9-11 Temmuz, New York, NY: Liberty Publications, 1-9. <https://124.im/Raoz>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall..
- Mavisu, H. (2010). *Bireysel kariyer planlamanın aşamalarından biri olarak hedef belirleme ve kariyer başarısı ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Muslu, A. & Temur, A. (2021). Proaktif kariyer adanmışlığı davranışları ölçeğinin Türkçeye uyarlama ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 15-28. <https://doi.org/10.17336/igusbd.681944>
- Nilforooshan, P. & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1-10.
- Öksüz, T. S. & Perker, Y. (2024). Odyologların kariyer hedef tutarsızlığının mesleki motivasyona etkisinin incelenmesi. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-8.
- Özman, C., Özsoy, D., Güneş, Ş., & Özer, İ. (2024). Spor gönüllülerinde kariyer adanmışlığı ve girişimci davranış ilişkisinin incelenmesi. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi (BESSED)*, 1(1), 39-52.
- Parker, S.K., Williams, H.M. & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652.
- Presbitero, A. (2015). Proactivity in career development of employees: The roles of proactive personality and cognitive complexity. *Career Development International*, 20(5), 525-538. doi: 10.1108/CDI-03-2015-0043.
- Prisma Statement (2020). <https://www.prisma-statement.org/>
- Saygılı, Z. & Avcı, N. (2023). Çalışanların görev odaklı ve insan odaklı liderlik tarzı algılarının adanmışlıktan sessiz istifaya değin farklılaşması üzerine bir inceleme. *Anlambilim MTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 212-227.
- Siyahaş, A., Çavuşoğlu, S. B. & Kantar, A. N. (2023). Spor gönüllülerinin motivasyonları ile kariyer gelecekleri ve adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 49-63. <https://doi.org/10.55929/besad.1243177>
- Söner, O., Akpolat, G., Kaplan Akpolat, E., Bezgin, E., Sertkaya, E. & Koşar, M. (2024). Kariyer adanmışlıklarının anahtarı: Öğretmenlerin kariyer uyumları ve demografi denklemindeki yeri. *The Journal of Social Sciences*, 68(68), 69-82.
- Stiles, T.W., Adams, T.H., Yalvaç, B. & Quick, C.M. (2023). Predicting undergraduate career goal change in research-intensive community. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(7), 1431-1456. <https://doi.org/10.1002/tea.21837>
- Tunç, E. & Tunç, M. F. (2022). Rehber öğretmenler ile psikolojik danışman adaylarının kariyer adanmışlıkları ve kariyer kararı pişmanlıkları. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 34-50. <https://doi.org/10.58501/kpdd.1108991>
- Uysal, H. & Özsarı, A. (2024). Karar verme stilleri ve kariyer adanmışlığı: Spor yöneticisi adayları araştırması. *Journal of Management Archive*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.70877/joma.3>

- Veldhoven, M. & Dorenbosch, L. (2008). Age, proactivity and career development. *Career Development International*, 13(2), 112-131. doi: 10.1108/13620430810860530
- Williams, J.E. (1994). Gender differences in high school students' efficacy-expectation/performance discrepancies across four subject matter domains. *Psychology in the School*, 31(3), 232-237. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199407\)31:3<232::AID-PITS2310310308>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199407)31:3<232::AID-PITS2310310308>3.0.CO;2-7)
- Williams, K. J., Donovan, J. J. & Dodge, T. L. (2000). Self-regulation of performance: Goal establishment and goal revision processes in athletes. *Human Performance*, 13, 159-180, Michigan.
- Yam, F.C., Alkın, S. & Barut, Y., (2020). Kariyer hedef tutarsızlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(1) 23-32. doi: 10.18394/iid.629970 e-ISSN 2148-967X
- Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 278-296.

